



**Alda Augusta
Ferreira Rita**

**Programas e manuais de Francês Língua
Estrangeira: contributos para o Plurilinguismo**



**Alda Augusta
Ferreira Rita**

**Programas e manuais de Francês Língua
Estrangeira: contributos para o Plurilinguismo**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade.

o júri

presidente

Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã,
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Filomena Dias Capucho,
Professora Auxiliar da Universidade Católica Portuguesa

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade,
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Quero deixar um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Andrade, pela amizade que demonstrou, pela análise construtiva que sempre fez, pela confiança que a sua serenidade e tranquilidade me inspiraram.

À minha família e aos meus amigos, pelos momentos que lhes roubei.

palavras-chave

Políticas Linguísticas Educativas, Plurilinguismo, Tradução, Teorias de Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Ensino do Francês Língua Estrangeira.

resumo

O presente estudo inscreve-se na área da Didáctica das Línguas, especificamente em Didáctica do Francês Língua Estrangeira. No contexto das Políticas Linguísticas Educativas, o trabalho analisa de que forma o *plurilinguismo*, como valor e como competência, se enuncia nos programas e manuais de ensino de Francês em Portugal. Nesta linha, analisa-se o discurso dos programas oficiais e dos manuais de Francês Língua Estrangeira sobre a pluralidade linguística, nomeadamente através de um conjunto de tarefas de tradução e de recurso à língua materna. Assim, como resultado da análise dos documentos em causa, verifica-se que os programas oficiais enfatizam a interacção entre línguas e que os manuais se focalizam no *plurilinguismo como valor*, ao darem relevo à competência intercultural. Nas tarefas propostas pelos manuais, a *competência plurilingue* surge interpretada de duas formas: na reflexão sobre o funcionamento das línguas e na estruturação da competência de intercompreensão entre línguas. Concluimos que, em matéria de *plurilinguismo*, programas e manuais valorizam vertentes complementares.

keywords

Educational Linguistic Policies, Plurilingualism, Translation, Foreign Languages Learning Theories, Teaching of French as a Foreign Language

abstract

The present study falls into the area of Foreign Language Didactics. In the context of the Educational Linguistic Policies, this project analyses the ways plurilingualism, as both a value and a competence, inscribes itself in the curricula of French and teaching books of this language. Thus, as we were analysing the concepts of the mother tongue, translation and plurilingualism in the curricula, we could see that those emphasize the interaction among languages. In the schoolbooks we verified that the reference speech focuses on plurilingualism as a value since it heightens the intercultural competence. In the tasks proposed by schoolbooks, the plurilingual competence is seen in two ways: in the reflection over the language system and in the structuring of the intercomprehension in languages competence. In conclusion, although they complete one another, the priorities in the theoretical documents, as far as plurilingualism is concerned, do not play a role in the tasks presented by schoolbooks, which value other aspects of the plurilingual competence.

Índice de quadros

Quadro 1: Tradução Profissional e Tradução Pedagógica	59
Quadro 2: A tradução na aula de LE: argumentos contra e argumentos a favor	66
Quadro 3: Manuais de Francês	79
Quadro 4: Categorias de análise presentes nos programas e manuais	92
Quadro 5: Presença da Língua Materna nos manuais e livros do professor	106
Quadro 6: Recurso à Língua Materna – organização do manual	108
Quadro 7: Língua Materna, língua recurso, para a aprendizagem do Francês.....	113
Quadro 8: Objectivos do funcionamento das línguas.....	114
Quadro 9: Objectivos da pesquisa sobre línguas e culturas.....	118
Quadro 10: Tipo de tradução presente nos manuais e livros do professor.....	122
Quadro 11: Actividades de tradução no Ensino Básico.....	124
Quadro 12: Actividades de tradução no Ensino Secundário.....	125
Quadro 13: Objectivos da Tradução lexical.....	125
Quadro 14: Especificação dos conteúdos morfosintácticos mais trabalhados	128
Quadro 15: Objectivos da Tradução avaliativa	129
Quadro 16: Objectivos da Tradução semântica	130
Quadro 17: Recursos para auxiliar o acesso ao sentido.....	131
Quadro 18: Actividades que apelam a várias línguas	134
Quadro 19: Expressão do plurilinguismo nos manuais e livros do professor	135
Quadro 20: Pesquisa de informação	136
Quadro 21: Temas comuns às subcategorias.....	140
Quadro 22: Contributo de outras línguas para a aprendizagem do FLE	153
Quadro 23: Aproximação dos planos - ideologias e operacionalização.....	154

Índice de gráficos

Gráfico 1: Tradução presente nos manuais e livros do professor	121
Gráfico 2: Actividades de tradução nos Ensinos Básico e Secundário	123

Lista de abreviaturas

Competência Plurilingue	CP
Conselho da Europa	CE
Formação Específica	FE
Formação Geral	FG
Francês Língua Estrangeira	FLE
Francês Língua Estrangeira primeira	FLE I
Francês Língua Estrangeira segunda	FLE II
Francês Língua Estrangeira terceira	FLE III
Língua(s) Estrangeira(s)	LE(s)
Língua Estrangeira primeira	LE I
Língua Estrangeira segunda	LE II
Língua Estrangeira terceira	LE III
Língua Materna	LM
Língua primeira	L1
Língua segunda	L2
Política(s) Linguística(s)	PL(s)
Política(s) Linguística(s) Educativa(s)	PLE(s)
Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	QECR
União Europeia	UE

Índice geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de quadros	xi
Índice de gráficos	xi
Lista de abreviaturas	xii
Índice geral	xiii

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO I - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCATIVAS 05

1. Do Estado-Nação ao cidadão europeu 07
2. Princípios da Política Linguística Educativa Europeia 16
 2. 1. O Plurilinguismo como valor 17
 2. 2. O Plurilinguismo como competência 23

CAPÍTULO II - TRADUÇÃO PEDAGÓGICA 35

1. A tradução nas Teorias de Ensino das Línguas Estrangeiras 36
 1. 1. O paradigma indirecto: método gramática e tradução, método leitura e gramática 36
 1. 2. O paradigma directo: métodos directo, activo, audio-oral e audiovisual 41
 1. 3. O paradigma construtivista 46
 1. 3. 1. A abordagem comunicativa 47
 1. 3. 2. A abordagem cognitiva 49
2. A revalorização do exercício de tradução nas metodologias de Ensino das Línguas Estrangeiras 53

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	71
1. Quadro paradigmático e opções metodológicas de referência	72
2. Questões e objectivos investigativos	75
3. Constituição do <i>corpus</i> de análise	76
4. Procedimentos de tratamento da informação	79
4. 1. Análise de conteúdo	79
4. 2. Construção do modelo de análise	81
 CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	89
1. Plano das ideologias	92
1. 1. Repertório	93
1. 2. Transferência	95
1. 3. Atitudes em relação às línguas e culturas	98
1. 4. Uso das línguas	102
2. Plano da operacionalização	105
2. 1. Língua Materna	105
2. 2. Tradução	120
2. 3. Plurilinguismo	134
3. Aproximação dos planos: ideologias e operacionalização	140
3. 1. Funcionamento das línguas	141
3. 2. Compreensão das línguas	145
3. 3. Atitudes em relação às línguas e culturas	149
3. 4. Pesquisa sobre línguas e culturas	151
4. Síntese dos resultados	152
 CONCLUSÃO	157
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161

ANEXOS

Anexo 1 - Instrumento de análise dos dados: Plano das ideologias

Anexo 2 - Instrumento de análise dos dados: Plano da operacionalização

Nota: Os anexos são apresentados em volume específico

INTRODUÇÃO

Como cidadã atenta ao mundo, parece-nos evidente que as sociedades contemporâneas devem caminhar na direcção do entendimento entre os povos, não obstante os obstáculos que tal caminho pode conter. O desejo de aproximação anuncia-se poderoso, pelo que acreditamos que, por mais restrições impostas ao pluralismo cultural, este acabará por se impor de forma irreversível na conjuntura planetária.

Também a nossa experiência profissional como docente de Francês Língua Estrangeira diz-nos que as evoluções sociais se repercutem na sala de aula, o que leva a que a diversidade cultural aconteça independentemente da escola a legitimar ou não. Assim, a diversidade cultural ocorrerá com cada vez mais ímpeto, tal qual se processa no espaço cosmopolita europeu.

Por outro lado, em matéria de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, apercebemo-nos da emergência de um discurso ideológico relativamente recente, que se vem afirmando progressivamente. Alguns documentos, tais como, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* ou os *Programas de Ensino para o Francês Língua Estrangeira*, publicados no âmbito da Reorganização Curricular, evidenciam o valor da pluralidade linguística e cultural em todo o processo de ensino/aprendizagem das línguas. Outras acções confirmam a valorização gradual do estatuto das línguas estrangeiras. Veja-se, por exemplo, o Artigo 7º do Decreto-Lei n.º 6/2001 que prevê a iniciação de uma língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, parece-nos que o reconhecimento institucional da importância das línguas na educação dos sujeitos europeus nem sempre se reflecte na oferta de línguas estrangeiras ao nível dos estabelecimentos de ensino.

Mesmo assim, por força da evolução das sociedades e consequente actualização ideológica dos sistemas educativos, o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras terá que consentir a pluralidade das línguas e culturas nos seus currículos de ensino.

Nesta linha, a presente dissertação tem como grande finalidade compreender o lugar da diversidade linguística nos documentos que regulam o ensino do Francês Língua Estrangeira no Sistema Educativo português.

O desígnio de compreender e reflectir conduziu-nos para caminhos que nos possibilitassem analisar de que forma programas e manuais interpretam a construção do *plurilinguismo* no contexto do ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, do

ano lectivo 2002/03 até ao ano lectivo 2004/05. Neste período que delimitámos, analisaremos os programas oficiais, bem como os manuais publicados para o ensino do Francês Língua Estrangeira II e III.

Tencionamos então examinar o conteúdo dos documentos citados em dois eixos, no *Plano das ideologias* e no *Plano da operacionalização*, para verificar se o ensino do Francês admite o recurso a outras línguas e, no caso de o admitir, verificar de que modo se articula esse recurso com o discurso especificamente dirigido ao desenvolvimento de uma competência em Francês.

No fecho da investigação, pensamos poder reunir conhecimento, que nos permita, de forma consciencializada e reflectida, reavaliar a nossa prática docente e aferi-la ao paradigma da pluralidade.

Assim, estruturámos a nossa reflexão em quatro capítulos. Os dois primeiros descrevem o percurso conceptual realizado, os dois seguintes preparam e operacionalizam a investigação efectuada sobre os documentos seleccionados.

Neste seguimento, sintetizamos o conteúdo de cada capítulo:

No Capítulo I, intitulado *Políticas Linguísticas Educativas*, o nosso discurso reflecte a compreensão das motivações que justificam as opções tomadas, por diversos países, no domínio da gestão das línguas, isto é, no domínio das suas políticas linguísticas. Veremos que as línguas se incorporam em ideologias (*desigualdade, nação, economia*), as quais podem travar a aceitação da pluralidade linguística nos diferentes territórios. Veremos que, apesar das visões nacionalistas, a vontade de aproximação, ao nível do planeta, se encaminha para a reconciliação dos povos, vontade bem explícita no nascimento de grandes organizações mundiais. Também, o Continente Europeu, ciente da pluralidade das línguas no seu espaço, reflectiu sobre a gestão das línguas e definiu os princípios gerais que garantem o respeito pela diversidade linguística e cultural. Neste enquadramento, caracterizaremos os princípios da *política linguística educativa* da Europa, ou seja, o *plurilinguismo como valor* e o *plurilinguismo como competência*, tomando como referência os trabalhos do Conselho da Europa.

No capítulo seguinte, *Tradução Pedagógica*, abordamos o papel da *tradução* no ensino das línguas estrangeiras. Em paralelo com a análise da *tradução*, referir-nos-emos ao papel da *língua materna*, alargaremos a nossa exposição às Teorias de Ensino das Línguas Estrangeiras, no intuito de caracterizarmos a actividade de tradução e averiguarmos de que forma tem sido perspectivado o seu contributo. Abordaremos ainda a *tradução*, pela vertente da Tradutologia, para apreciarmos os contornos do movimento de revalorização, responsável por uma reavaliação do estatuto da *tradução* no processo de ensino das línguas. Os tópicos finais do capítulo individualizam exercícios

de *tradução*, enumerando um conjunto de possibilidades de os concretizar no contexto do ensino/aprendizagem das línguas.

No Capítulo III, *Procedimentos Metodológicos da Investigação*, apresentamos os pressupostos metodológicos que enquadram a investigação. Daremos conta das razões que orientam a inserção do estudo no paradigma construtivista, por onde decidimos caminhar, bem como justificaremos o enfoque qualitativo do nosso estudo. De seguida, enunciamos as questões investigativas e objectivos que motivaram a redacção desta dissertação, após o que explicaremos de que forma procedemos ao tratamento da informação e que opções sustentam a construção do nosso instrumento de análise, ferramenta imprescindível para organizar e apresentar a informação. Em fase subsequente, passaremos a apreciar o conteúdo dos documentos que seleccionámos e analisámos.

No Capítulo IV, *Análise e Discussão dos dados*, reportar-nos-emos sucessivamente às dimensões *Plano das ideologias* e *Plano da operacionalização* que organizam o capítulo. Em cada um dos planos, analisaremos os documentos seleccionados. Antes de fecharmos a explanação, aproximaremos as conclusões do *Plano das ideologias* e do *Plano da operacionalização*, que serão ainda objecto de apreciação crítica.

No *terminus* deste trabalho, pensamos poder compreender qual o contributo das diferentes línguas para o ensino/ aprendizagem do Francês.

CAPÍTULO I – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCATIVAS

O objectivo da nossa dissertação consiste em analisar de que forma programas e manuais interpretam o contributo do *plurilinguismo* para o ensino do Francês Língua Estrangeira. Neste capítulo inicial, propomo-nos definir o conceito de *plurilinguismo*, no intuito de examinarmos como se caracteriza, bem como compreender qual o seu papel no ensino/aprendizagem das línguas.

Se atentarmos nas palavras de Glória Fisher, confirmamos que a Reorganização Curricular se deixou imbuir pelas orientações e filosofia do Conselho da Europa.

« Portugal tem, desde sempre, acompanhado de perto o trabalho desenvolvido pelo Conselho da Europa; tem sido um membro activo (...) em vários domínios. No campo das línguas vivas, as orientações emanadas do Conselho da Europa têm sido respeitadas, não só na elaboração de programas de ensino como, consequentemente, na elaboração de materiais didácticos e concepção de acções de formação de docentes » (Fisher, 2001: 57).

Olharemos, pois, para o *plurilinguismo*, principalmente, pelo prisma de duas instituições europeias: o Conselho da Europa e a União Europeia.

Para tal, julgamos pertinente pronunciarmo-nos sucintamente sobre o conceito de *políticas linguísticas* necessário para enquadrarmos o *plurilinguismo*.

Assim, é possível diferenciar uma *política linguística* pelo tipo de intervenção levada a cabo pelos Estados (grupos, nações, etc.) sobre as línguas. A acção dos Estados, ora se exprime de forma normativa sobre a língua, tendo em vista decidir do conteúdo dos programas de ensino, determinar que uma variedade linguística oral assumia forma escrita ou fixar a norma padrão; ora, se especifica na gestão das línguas presentes nos seus territórios (Boyer & Lamuela, 1996: 147-148).

Em conformidade com a orientação desta investigação, das linhas mencionadas, inserimo-nos na abordagem centrada na gestão das línguas. Ainda no intuito de clarificar a que tipo de *políticas linguísticas* nos referimos, damos conta, a seguir, das definições que guiarão a nossa reflexão.

Assim, consideraremos uma primeira definição de *políticas linguísticas* proposta por Beacco e Byram. Segundo estes autores,

« la politique linguistique se définit une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...)

dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs formations sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou leur place dans l'enseignement » (2003 :15).

Outro autor, Puren, dá ênfase ao quadro ideológico subjacente às *políticas linguísticas*. Trata-se de :

« l'ensemble raisonné de réponses, données à un certain nombre de grandes questions que l'on met en relation les unes avec les autres (...). Cet ensemble raisonné de réponses doit être construit dans un pays démocratique comme toute politique, en fonction de certaines valeurs, en fonction d'un projet de société, dans le cadre d'un débat entre toutes les parties intéressées, en tenant compte à la fois des contraintes existantes mais aussi d'un certain volontarisme qui cherche à modifier ces contraintes » (2001: 5).

Apoiar-nos-emos ainda em Calvet para descrever as *políticas linguísticas* dos Estados europeus. A dimensão técnica das *políticas linguísticas* assinala-se nas palavras de Calvet que define *política linguística* como o conjunto de opções conscientes efectuadas no domínio das relações entre língua e vida social, nomeadamente entre língua e vida nacional, e *planeamento linguístico* como a busca e concretização dos meios necessários à aplicação de uma *política linguística* (1999: 154-155).

Logo, considerando o sentido dos *conceitos de políticas linguísticas* que acabámos de explicitar, evidenciaremos, num primeiro tempo, quais os princípios que regem a coexistência das línguas nos Estados e de que forma estes mesmos princípios promovem ou travam a emergência do *plurilinguismo*. Explicaremos que, embora os europeus considerem o *plurilinguismo* um facto extraordinário, a Europa também se assinala um espaço plurilingue, em conformidade com os demais Continentes. Neste contexto, identificaremos os grandes princípios da *política linguística* do Conselho da Europa.

Resumidas as grandes linhas ideológicas do *plurilinguismo*, propostas pelo Conselho da Europa, caracterizaremos, num segundo momento, o *plurilinguismo como valor*, realçando o seu distanciamento de ideologias linguísticas monolíngues, as quais não se enquadram na edificação do *plurilinguismo*. Logo, o termo *plurilinguismo* será de interpretar em relação ao falante capaz de utilizar diversas línguas e que respeita as culturas inerentes às línguas. Deste modo, o *plurilinguismo* anuncia-se como uma atitude de tolerância.

Na última parte do capítulo, olharemos para a *competência plurilingue*, cujas dimensões (comunicativa, metalinguística e intercultural) caracterizaremos no contexto do ensino das línguas estrangeiras.

1. Do Estado-Nação ao cidadão europeu

Uma *política linguística* (PL) começa por se exprimir na esfera dos princípios ideológicos, podendo materializar-se a seguir pela via de decisões técnicas. A imagem de planeamento linguístico, presente nas palavras de Calvet, encontra-se intimamente associada à noção de Estado, instituição responsável pela *acção sobre a língua nacional*, no intuito de normalizar a sua ortografia, o seu léxico, as suas formas dialectais, ou então que intervém na regulação *das relações entre as línguas*, pela escolha de uma língua nacional entre outras línguas, pela gestão do plurilinguismo, pela decisão das línguas de ensino, etc. (Calvet, 1999: 156-157).

Na prática, as relações entre os Estados e as suas línguas organizam-se segundo modelos diferentes, de facto, não vigora um critério uniforme para implementar PLs. Os objectivos perseguidos diferem em função dos contextos políticos, culturais e geo-estratégicos, bem como da configuração linguística do país em causa (Willems, 2002: 7).

No Continente Europeu, Miquel Siguan tipifica um conjunto de PLs que gerem as relações entre as línguas nos seus territórios. Observamos que grande parte dos países adoptam o *monolingüismo*, tendo outros Estados promovido a *autonomia* ou o *federalismo linguístico* e ainda outros optado pelo *plurilingüismo institucional* ou então implementado *políticas que protegem ou toleram as minorias linguísticas* (1996: 77-79). Além dos mencionados, presenciavam-se múltiplos modelos no contexto mundial não sendo, no entanto, nosso objectivo descrevê-los aqui.

Assim, nos territórios europeus, o planeamento linguístico predominante afirma o *monolingüismo*, sentença que se traduz na existência de uma língua com estatuto nacional ou oficial sobreposta a outra(s). O objectivo intrínseco do *monolingüismo* projecta a homogeneização, acção conseguida pela imposição de uma língua na administração pública, nos media e no ensino. Esta estratégia histórica de homogeneização, encetada pelo Estado-Nação, acaba por gerar uma rejeição individual ou sentimentos de ambivalência em relação ao *plurilingüismo*, nomeadamente em matéria de aprendizagem das línguas (Gogolin, 2002: 17). Na sua forma mais extrema, o *monolingüismo* reivindica uma acção que assimila a língua e a cultura de grupo(s) minoritário(s), com ou sem o seu consentimento, à língua e cultura dominantes de outro grupo (Ó Riagáin & Lüdi, 2003: 24).

Apesar destes constrangimentos, o *monolingüismo* prepondera na Europa, com efeito, a maioria dos países admite uma língua oficial, 30 sobre 35, e apenas 5 acolhem a coexistência institucional de várias línguas oficiais (Suíça, Luxemburgo, Bélgica, Irlanda, Sérvia) (ver Baggioni, 1997: 19-21). Pouco habituados ao plurilingüismo, portanto

convencidos de que o *monolingüismo* reflecte a norma no panorama europeu, os europeus têm muitas vezes a impressão, aliás errónea, de que se pratica um número excepcional de línguas no seu Continente, muito embora, tal crença, em termos estatísticos, se encontre bem distante da realidade, nomeadamente se nos expandirmos aos territórios de Leste.

Na verdade, o Continente Europeu apresenta-se o mais pobre dos cinco no que toca à diversidade de línguas autóctones. Das 6 000 a 7 000 línguas faladas no mundo, apenas 3% do total, pertence à Europa (Bjeljac-Babic, 2000). Não considerando as línguas faladas pelos imigrantes, a inventariação das línguas europeias, segundo os autores, varia de 200 a 300. Este intervalo numérico reflecte a dificuldade em se efectuar um registo exaustivo ou fiável, atendendo à falta de uniformidade de critérios na delimitação das fronteiras orientais do Continente Europeu. Como países exemplo de riqueza linguística, podemos mencionar o México que cataloga 240 línguas, a Austrália que conta 250, a Nigéria que regista 410, a Indonésia que assinala aproximadamente 670, finalmente a Índia, campeã do plurilingüismo, que recenseia mais de 1600 línguas no seu território (Choudhry, 2000; Skutnabb-Kangas, 2002: 7).

Ainda que o leque de línguas europeias autóctones surja reduzido comparativamente às dos demais continentes, na realidade, os Estados e os cidadãos europeus confrontam-se com inúmeras línguas, mesmo que desse facto não tenham consciência. Na realidade, o *monolingüismo* de Estado não passa de um mito, de facto, « *il n'y a nulle part correspondance entre une frontière politique (un État), une nation et une langue* » diz Calvet (1999: 50); efectivamente, o turismo, as trocas comerciais, a mobilidade profissional, os fluxos migratórios no interior do Continente Europeu, o acolhimento de imigrantes e de refugiados oriundos de diversas zonas do globo multiplicam a interacção das línguas e culturas.

Baseando-se em dados estatísticos recolhidos em 2001, Ingrid Gogolin (2002: 11) afirma que, em contexto escolar, se praticam mais de 350 línguas maternas na cidade de Londres e mais de 150 em Hamburgo. Em média, na Europa ocidental, contam-se 100 a 200 línguas maternas, sendo as mais correntes, o Árabe, o Berbere e o Turco. Nesta conjuntura, a coexistência de línguas assinala-se híbrida e extremamente complexa sobretudo no tecido urbano europeu.

Situando-nos ainda no domínio da estatística, a Comissão Europeia inventariou, em 2003, 45 % de cidadãos europeus bilingues, ou seja, capazes de conversar noutra língua além da materna, sendo esta circunstância, maioritariamente, fruto da aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) nos sistemas escolares, onde 77 % dos estudantes da União Europeia (UE) aprendem LEs (Comissão Europeia: 2003).

Sendo assim, atendendo às práticas linguísticas, já não às estatísticas respeitante às línguas autóctones, os números invertem-se. O europeu, como a maioria dos habitantes do planeta, é *plurilingue*, sendo o *plurilinguismo* na Europa a regra e não a excepção, tal como sucede no mundo.

Em função desta realidade, torna-se impossível aos países europeus ignorar ou deixar de se posicionar politicamente sobre a gestão das línguas dos seus territórios, principalmente porque, pela via das línguas, se exprimem ambivalências complexas promotoras de coesão ou de fragmentação social. Impor, proteger ou defender o *monolingüismo oficial* pode significar menosprezar outras línguas num mesmo território. No entanto, a crescente consciência dos direitos das populações abriu um espaço que tolera a diversidade como uma necessidade de comunicação ou um requisito de manutenção de paz social. Mesmo assim, nem sempre, o uso das línguas surge reconhecido ou encorajado (Beacco & Byram, 2003: 20).

Uma leitura do mito de Babel esclarece-nos do duplo potencial, unificador e separatista, que repousa nas línguas. Neste trecho do Génesis, o *plurilinguismo* perspectiva-se como uma punição, uma maldição até. A percepção negativa do *plurilinguismo* permanece enraizada na cultura ocidental, aliás, a explicação da inter-relação das línguas apoia-se frequentemente em metáforas belicistas. Alguns vocábulos e expressões pertencem ao domínio público. A título de exemplo, citamos *Guerra das línguas*, *Morte das línguas*, *Guerra e paz das línguas*, *Vida e morte das línguas*, etc. Neste contexto, Calvet afirma ser o medo da mudança, o medo dos Outros aquilo que induz fortemente à protecção das línguas: « *La pureté de la langue est un mythe, qui condamne à l'immobilisme. (...) Ce mythe, cette volonté de protection, témoignage d'une peur irréfléchie face au changement, aux emprunts, à l'évolution, comme si la seule stabilité pouvait garantir l'identité* » (Calvet : 2000).

Deste modo, verificamos que a coexistência das línguas pode ser interpretada segundo vários prismas. Nem sempre as PLs reflectem o que efectivamente acontece nos territórios, são antes a manifestação de opções que, no caso do Continente Europeu, visaram consolidar os Estados-Nação, tentando ignorar a conjuntura do *plurilinguismo*.

Mesmo assim, apesar das hesitações e dos obstáculos, os povos europeus aspiram aproximar-se uns dos outros, chegar a um entendimento, ultrapassando as fronteiras dos Estados, para construir uma identidade comum, formada no encontro de culturas.

Logo, embora as línguas nacionais tenham desempenhado um papel importantíssimo na constituição dos Estados europeus, os valores de pertença às comunidades linguísticas são susceptíveis de revelar-se um entrave à criação de um espírito de cidadania

européu, uma vez que o Continente Europeu optou por se definir espaço plural de línguas e culturas (Beacco & Byram, 2003: 32).

Abrimos um parêntesis para realçar que a implementação de PLs não assume obrigatoriamente um planeamento, com efeito, existem opções políticas não aplicáveis, por restrição de meios, por ausência de vontade política ou por resistência à sua concretização. Calvet considera tratar-se de *políticas linguísticas de ordem simbólica* (1999: 156). No nosso ponto de vista, a *política linguística* do Conselho da Europa (CE) e da UE insere-se nesta óptica simbólica. A não ingerência na política educativa interna dos países deixa aos Estados signatários a responsabilidade de realizar o seu planeamento, podendo os mesmos optar por aplicar as orientações que julgarem pertinentes (Debyser, 2003: 42). Outro exemplo de decisão simbólica, bastante sintomático da aplicabilidade das PLs ou ausência dela, diz respeito à ratificação da *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias* (1992), ainda por concluir. A *Carta* define as obrigações dos Estados em matéria de protecção dos direitos das minorias linguísticas e dos cidadãos que não falam a língua oficial do país de acolhimento, remetendo igualmente para os Estados a responsabilidade da sua aplicação (Siguan, 1996: 200). Salientamos que, apesar disso, o espírito da Carta reproduz uma visão *positiva*, ao defender a coexistência pacífica entre comunidades. Um conjunto de nomenclaturas tipificam construtivamente estas políticas integradoras de *política multicultural*, *política pluralista*, *política de manutenção das línguas* ou *política de renovação das línguas* (Ó Riagáin & Lüdi, 2003: 24).

Em suma, o parêntesis que agora fechamos, evidenciou-nos que as decisões sobre a gestão das línguas têm de ser tomadas com prudência e reflexão para não ferir a susceptibilidade dos Estados. A planificação de qualquer PL também deve ser exequível, isto é, atender à realidade linguística dos territórios para poder ser implementada.

Regressamos à construção do *plurilinguismo* para referir que, embora se registre uma evolução, o paradigma *plurilingue* não se implanta facilmente, sem contar com resistências oriundas das sensibilidades nacionais, se bem que a Europa busque há séculos uma reconciliação consigo própria.

A fragmentação territorial, metaforizada frequentemente numa justaposição de mosaicos, não logrou apagar a aspiração de aproximação dos povos europeus, ambição corporalizada historicamente em conquistas, uniões, tratados, acordos, etc. A UE vai progressivamente materializando este sonho de unificação. Hoje é « *uma construção político-jurídica única na história (...) e a maior entidade económica mundial. (...) Tem o seu dia a 9 de Maio, aniversário da Declaração Schuman (...). Tem a sua*

Bandeira e o seu Hino (...). E com a entrada em circulação do Euro, a 1 de janeiro de 2002, os habitantes da União Europeia ficaram mais europeus » (Monteiro, 2002: 18).

Um conjunto de instituições europeias (citamos as mais pertinentes para o nosso trabalho: União Europeia, Conselho da Europa, Convenção Cultural Europeia) trilham o caminho da reconciliação cultural. A edificação dos seus projectos decorre da convergência de ideias que exprimem consensos colectivos. Nesta aventura comum, o desejo de união e paz começa por cimentar-se no Ideário democrático de liberdade, no respeito pelos Direitos do Homem, no respeito pelos Direitos Fundamentais e no cumprimento do Estado de Direito (Defruges, 2003: 38; Divisão das Políticas Linguísticas: 2004a). O reconhecimento e respeito dos princípios democráticos constitui mesmo o atributo número um para qualquer país aspirante ingressar na União.

A este propósito, reproduzimos dois artigos da *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*, proclamada em 7 de Dezembro de 2000, em Nice, pelos presidentes do Parlamento Europeu (Nicole Fontaine), do Conselho da Europa (Jacques Chirac) e da Comissão Europeia (Romano Prodi), que explicitam como as línguas se acomodam neste enquadramento conceptual:

Artigo 21. Não discriminação

- É proibida a discriminação em razão, designadamente, do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiências, idade ou orientação sexual.
- No âmbito da aplicação do Tratado que institui a Comunidade Europeia e do Tratado da União Europeia, e sem prejuízo das disposições especiais destes Tratados, é proibida toda a discriminação em razão da nacionalidade.

Artigo 22. Diversidade cultural, religiosa e linguística

- A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística (União Europeia, 2000: 16).

Nos dois artigos, comprovamos que a decisão política se definiu pelo princípio da igualdade, portanto, teoricamente, o cidadão europeu usufrui do direito de se dirigir às instituições europeias na sua língua. Este acto anuncia-se inédito no planeta. A UE reconhece-se única instituição internacional que assegura aos seus membros o direito de se exprimirem na sua língua, fazendo jus à sua divisa *Unidade na diversidade* (Siguan, 1996: 209). Embora o preceito assinalado traduza um espírito de equidade, nivelador no

mesmo plano de todas as línguas, seria ingénuo acreditar na sua exequibilidade se atentarmos na realidade actual, principalmente, se o interlocutor falar uma das línguas de menor projecção da UE. Grande parte das mentalidades nacionais ainda não acompanha a filosofia dos documentos legislativos, sendo um grande impedimento à aplicação das PLs da União.

Na prática, o princípio de igualdade patenteia-se difícil de equacionar mesmo ao nível do funcionamento da UE, parecendo comprometer o respeito pela diversidade de línguas. De facto, obram na Comissão Europeia facções que questionam a pertinência de utilizar tantas línguas, pelo menos, no quadro das reuniões de trabalho. Logo, a Comissão Europeia defronta-se ela própria, ao nível interno, com o princípio da não discriminação linguística, princípio que defende. O *plurilinguismo* à escala de 20 línguas oficiais, uma « *babélisation* » ameaçadora nas palavras de Calvet (2003: 40), não se configura uma prática usual em organizações internacionais que apelam a um reduzido número de línguas de trabalho, tal como acontece, na UNESCO e na NATO que trabalham com o Inglês e o Francês. A ONU adoptou seis línguas oficiais, o Árabe, o Chinês, o Espanhol, o Francês, o Inglês e o Russo, e duas línguas de trabalho, o Inglês e o Francês. Os defensores da redução das línguas alegam que as desvantagens se contabilizam em termos económicos, comunicativos e de celeridade¹ (Siguan, 1996: 249-253; Willems, 2002: 7-8). Esta dificuldade em gerir a comunicação, por força da diversidade das línguas, exemplifica a influência do *contexto político*, conceito de Willems que afluímos anteriormente (página 7). Assim, o alargamento progressivo das línguas, por força da adesão dos países, passou a ser perspectivado, pela Comissão Europeia, como factor que dificulta a comunicação entre os países membros ao nível das reuniões de trabalho. A tentativa de restringir o número de línguas de trabalho, no intuito de agilizar a comunicação, advém de razões políticas, logo, o contexto político condiciona o *plurilinguismo* (Willems, 2002: 7- 8)².

A nossa pequena incursão pela UE demonstra que a operacionalização dos princípios simbólicos pressupõe entendimentos, consensos, vontades políticas, bem como a sublimação do espírito supranacional em espírito europeu. Se é espinhoso gerir tantas línguas, por outro lado, como já dissemos, em nenhum outro contexto se promoveu uma aprendizagem das LEs tão sistemática, opção que reflecte a importância que as línguas ocupam como factor de coesão europeia (Siguan, 1996: 231). Com efeito, as instituições educativas especificam-se também como espaços democráticos integradores de

¹ Os argumentos políticos para reduzir as línguas de trabalho apontam que os serviços de tradução são onerosos (30 % do orçamento da União é-lhe destinado); que a tradução de documentos em várias línguas é uma tarefa longa; que o grande número das línguas dificulta a comunicação.

² Outros autores analisam a assimilação do princípio da igualdade no seio da União Europeia (ver: Calvet, 2003: 40-41; Debyser, 2003: 43; Siguan, 1996: 204 - 211, 249 - 253).

diversidade, espaços privilegiados onde se constroem e perpetuam identidades culturais diversificadas, se legitimam línguas e culturas minoritárias, mas onde também se faculta a aprendizagem das línguas a todos quantos frequentam a escola (Ó Riagáin & Lüdi, 2003: 26).

No seguimento da nossa explanação, concluímos que a Europa, bem como o resto do mundo, acordaram para o *plurilinguismo*. As PLs ganharam o contexto planetário, como comprova Joseph Poth, director da divisão das línguas da UNESCO:

« Depuis quelques années, la question linguistique est sur le devant de la scène éducative mondiale. Nous sommes de plus en plus sollicités par les États membres qui recherchent des solutions à des situations linguistiques très compliquées. L'Europe, mais aussi l'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine, ont compris que le troisième millénaire sera celui de la coopération et des confédérations, et qu'il faudra concilier les impératifs de la préservation de sa propre identité avec ceux de la communication » (Poth, 2000).

Para se transformar num espaço *plurilingue* e *pluricultural*, a Europa decidiu ultrapassar a visão utilitarista da aprendizagem das LEs, em razão da mobilidade dos cidadãos, para conceber os princípios gerais da sua PL em contexto cultural (Willems, 2002: 8-9).

Antes de pormenorizarmos os vectores da PL da União Europeia e do Conselho da Europa, instituições que concebem a PL na mesma linha, resumimos da nossa exposição os grandes princípios que a sustentam (Debyser, 2003: 42). Trata-se, portanto, de defender e reforçar os Direitos do Homem e da Democracia pluralista, de aproximar os povos europeus e instaurar entre eles uma maior confiança e melhor compreensão, bem como de permitir aos cidadãos europeus a concretização plena da suas potencialidades ao longo da vida (Ó Riagáin & Lüdi, 2003: 10-11).

Agora, tendo em mente que o objectivo cultural europeu ambiciona substituir comportamentos *monolingues* por *plurilingues*, vejamos, nesta sequência, como se explicitam os cinco vectores da PL do Conselho da Europa (Division des Politiques Linguistiques, 2004b: 4).

O grande princípio fundador das PLs do Conselho da Europa subscreve o **plurilinguismo**. Este princípio deve garantir aos cidadãos europeus o direito de adquirirem um nível de competência comunicativa eficaz em línguas, em função das suas necessidades e ao longo da sua vida. Um domínio eficaz das LEs representa uma mais valia na interacção e colaboração à escala mundial, prerrogativa reconhecida pela UE, que formulou objectivos estratégicos nesse sentido. Um deles, « *abrir os sistemas de educação e formação ao mundo* » (União Europeia, 2004), sublinha uma abertura ao

contexto mundial, encorajando o estudo de duas LEs, além de favorecer a mobilidade de estudantes, professores, formadores e investigadores (União Europeia, 2004).

Outro preceito, o respeito pela **diversidade linguística**, prevê que, no espaço europeu multilingue, as línguas sejam detentoras do mesmo valor, enquanto meio de comunicação e enquanto veículo de expressão da identidade. Assim, o respeito pela diversidade garantirá ao cidadão o direito de utilizar e aprender qualquer língua, designadamente, porque, como afirmam Beacco e Byram:

« L'expérience quotidienne des langues employées constitue l'expérience la plus immédiate de la diversité de l'Europe : le plurilinguisme peut alors constituer la base de l'amitié civique entre les locuteurs, quelles que soient les variétés linguistiques qu'ils utilisent, les citoyens s'appréhenderaient mutuellement comme plurilingues et pourraient constituer une communauté linguistique fondée sur un même idéal linguistique » (2003: 72).

Em 1997, o CE definiu a educação para a **cidadania democrática** como um objectivo prioritário da sua acção. A intervenção do cidadão europeu na vida política e pública das sociedades plurilingues requer a emergência de uma consciência democrática, formada na compreensão e na aceitação dos Outros, por um lado, mas implica igualmente o domínio da competência plurilingue e intercultural, que se traduz numa capacidade de interacção eficaz e apropriada com os outros cidadãos europeus (Beacco & Byram, 2003: 35).

Uma participação democrática, tal qual idealizada nas PLs, apoia-se na **compreensão e comunicação mútuas**. Ao confrontar o indivíduo com vivências culturais diversificadas e diferenciadas, julga-se que a aprendizagem das línguas promove a consciencialização para o respeito de outras culturas, ou seja, desenvolve no indivíduo uma *competência pluricultural*, propicia à interpretação de outros modos de vida. Sem esta compreensão, crucial na comunicação intercultural, deparar-nos-íamos com um caso de multilinguismo, apenas o conhecimento de certo número de línguas (Conselho da Europa: 2001). A atitude plurilingue projecta-se mais longe, atinge a identidade de cada um, ocorre, em consequência de uma identificação com os valores, as crenças e os comportamentos de outros grupos (Beacco & Byram, 2003: 31, 35, 72), sendo a reciprocidade na compreensão e na interacção essenciais para a adesão a um ideal cívico de cidadania europeia.

Neste contexto, « *la maîtrise des langues étrangères, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés, qu'elles soient nationales ou étrangères* » (ponto 2 da

Recomendação 1383 de 1998 da Assembleia do Conselho da Europa - Division des Politiques Linguistiques, 2004c).

Ao promover a compreensão e comunicação mútuas, o *plurilinguismo* reveste um papel importante na **coesão social**, já que atinge o respeito pelos Direitos Fundamentais dos grupos minoritários ou de grupos que falam línguas de menor projecção. A construção da paz social deriva da construção de laços sociais integradores, pelo que será necessário reconhecer e legitimar as variedades linguísticas simultaneamente autóctones e não autóctones da Europa, mas sobretudo desvincular das línguas representações sociais que restringem o acesso à igualdade de oportunidades.

O *handicap* da desigualdade evidencia-se, por exemplo, em grupos de falantes migrantes ou minoritários, logo, justifica-se plenamente a criação de condições que promovam a apropriação efectiva das línguas oficiais dos países de acolhimento, bem como o ensino de LEs, para que esses mesmos grupos minoritários se sintam preparados para usufruir de todas as oportunidades, que se lhes abrem para interagir com outros falantes de igual para igual.

Joseph Poth dá-nos conta do impacto da desigualdade linguística que se repercute, inclusive, ao mais alto nível:

« le monolingisme contribue à « l'insécurité linguistique » un concept nouveau qui reflète une réalité très ancienne. À l'UNESCO même, nous sommes régulièrement les témoins lors de réunions internationales. Les participants dont la langue maternelle est très peu répandue restent souvent muets. Ils ont d'excellentes idées mais ils n'osent pas les exprimer, parce qu'ils se sentent mal à l'aise dans les langues officielles de l'Organisation. Ceux dont la langue maternelle est internationale sont extrêmement privilégiés. C'est très injuste » (Poth, 2000).

Caberá então aos Estados um papel importantíssimo na sensibilização e articulação dos princípios enunciados com o plano das decisões técnicas, isto é, com o planeamento. Os sistemas educativos dos países da UE serão os principais obreiros da PL porque repousará neles a responsabilidade de facilitar o desenvolvimento de competências linguísticas, encorajar a utilização de LEs no ensino de outras disciplinas curriculares, facilitar a aprendizagem das línguas ao longo da vida e fazer da diversidade linguística uma prioridade (Recomendação N.º R (98) 6 do Conselho de Ministros - Division des Politiques Linguistiques, 2004c).

A operacionalização das medidas transcritas inscreve-se, sem dúvida, numa *educação plurilingue*, norteadada pelo ideal de construção de uma identidade europeia assente em valores culturais que aproximem os cidadãos europeus. A efectiva implementação da *educação plurilingue* exige uma vontade política de execução, por

parte de cada país, que implicará pelos menos as medidas que descrevemos sumariamente:

- a concretização de uma educação para o *plurilinguismo*, em inter-relação com a educação para a cidadania democrática;
- a aproximação e articulação do ensino/ aprendizagem de todas as línguas (maternas, estrangeiras, clássicas, regionais, etc.) no intuito de desenvolver competências de base comuns;
- a transposição, para os programas de línguas, da ideia de valorização de todas as variedades linguísticas, facto que implica abrir mão do ideal de falante nativo e pressupõe um ensino dirigido para trabalhar competências diversificadas, cuja mobilização se processará de forma heterogénea;
- uma gestão do ensino das línguas para a vida, prevendo uma articulação coerente entre os diversos ciclos ou momentos de aprendizagem (Beacco & Byram, 2003: 39-40).

Identificadas as grandes linhas orientadoras da PL do Conselho da Europa e da União Europeia, expressas nos princípios do **plurilinguismo**, da **cidadania democrática**, da **diversidade linguística**, da **compreensão e comunicação mútuas** e da **coesão social**, pormenorizamos uma dimensão do *plurilinguismo*, o *plurilinguismo como valor*.

2. Princípios da Política Linguística Educativa Europeia

Como já mencionámos, o *plurilinguismo* assume-se o conceito-chave das PLs da Europa. A recomendação N.º R (98) 6 do Conselho de Ministros atribuiu formalmente à *comunicação intercultural* e ao *plurilinguismo* um carácter político, ao definir medidas concretas de implementação nos diversos sectores de educação. De entre as medidas propostas pela recomendação, no quadro do ensino das línguas vivas, o ponto N.º 2 advertia especificamente os Estados para promoverem o *plurilinguismo* em larga escala. Definido no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), o *plurilinguismo* ganhou contornos mais precisos no *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (Beacco & Byram: 2003), que analisa o conceito em pormenor.

Tendo em conta a conjuntura europeia, um *indivíduo plurilingue* representaria por excelência o cidadão europeu do século XXI. Esboçamos o seu perfil, antes de caracterizarmos as valências do *plurilinguismo*.

O falante plurilingue anuncia-se como um cidadão que respeita o *plurilinguismo* dos outros independentemente das representações sociais que as suas línguas veiculem. Aceita as culturas inerentes às línguas, em particular a identidade cultural do Outro, uma vez que se sente capaz de o compreender, portanto, assegura inter-relações entre línguas e culturas posicionando-se, em relação às mesmas, em dois prismas, com distanciamento e objectividade, isto é, sem assumir valores, mas simultaneamente, com proximidade, porque consegue colocar-se no universo do Outro.

Em termos de aprendizagem, possui um repertório de línguas, competências de natureza e níveis heterogéneos. Comunica com eficácia, na sequência de já deter certo grau de consciência dos seus repertórios linguísticos, das suas capacidades e das suas necessidades. Percebe porque aprende línguas, sabe como quer aprender e em que momento da sua vida tem necessidade de o fazer, servindo-se de mecanismos de transferência que lhe permitem reutilizar competências em novas situações de aprendizagem.

Por fim, consegue ainda gerir a sua educação linguística de forma integrada ao longo da vida (Division des Politiques Linguistiques, 2004b: 5).

Se bem que distintas, as definições de *plurilinguismo como competência e plurilinguismo como valor* interagem e articulam-se, dado que procedem de princípios comuns e convergem para os mesmos objectivos. Embora as duas dimensões mantenham entre si pontos de contacto, por razões metodológicas, optamos neste momento por individualizar o *plurilinguismo como valor*.

2.1. O Plurilinguismo como valor

O *plurilinguismo como valor* entender-se-á como:

« une valeur éducative fondant la tolérance linguistique : la prise de conscience par un locuteur de caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance ...). Mais cette prise de conscience doit être accompagnée et structurée par l'école, car elle n'est pas automatique » (Beacco & Byram, 2003: 16).

A citação transcrita pretende explicitar a ideia de que o *plurilinguismo* não é um dado adquirido no espaço europeu, muito pelo contrário, a tendência dos Estados europeus, durante muito tempo monolíngues, consiste em privilegiar determinada variedade de

língua para reforçar o sentimento de identificação e pertença à nação, comunidade ou região.

Inevitavelmente esta valoração traduz-se em representações sociais responsáveis pela hierarquização das variedades linguísticas, se bem que os critérios de classificação não exprimam qualquer fundamento científico, pelo menos na óptica das ciências da linguagem, que analisam as línguas de forma neutra, como um sistema de signos utilizados pelo homem para comunicar, independentemente do seu estatuto social (Beacco & Byram, 2003: 25).

Mesmo assim, « *Le plurilinguisme ne va pas de soi* » afirma Beacco (2001a: 25), efectivamente, o principal entrave ao *plurilinguismo* reside precisamente no facto do mesmo não se incluir nas representações dominantes que regem as línguas. As representações traduzem-se em juízos, clichés, crenças, estereótipos, imagens preexistentes e disponíveis no senso comum, a saber, representações cómodas e eficazes que permitem enfrentar o desconhecido, o estranho, o estrangeiro, com segurança e estabilidade, e que atingem, entre outros objectos, as línguas e as culturas (Coste, 2001a: 11-12). Mantendo-nos no universo das representações, recapitulamos que o Italiano se aprecia vulgarmente como uma língua cantante, o Alemão se considera difícil de aprender, o Francês se relaciona com cultura, o Inglês se associa à economia, à ciência ou à informática, etc. Torna-se então pertinente proceder à substituição das representações monolíngues, mais ou menos abertamente oficializadas, por outras destituídas de juízos pejorativos e depreciativos sobre as línguas. As representações assentam em ideologias linguísticas, entendidas como sistemas de valores inseridos em ideologias políticas de maior amplitude (Beacco, 2001a: 25).

Jean-Claude Beacco assinala três grandes *ideologias* responsáveis pela imagem das línguas (2001a: 25-27).

A mais divulgada, a *ideologia da desigualdade*, reforça uma imagem etnocêntrica da cultura, de fechamento sobre si própria, assente na ideia de superioridade de determinada cultura ou língua sobre outras culturas ou línguas. A sua acção legitimada ou subtil ambiciona a homogeneização, mas conduz, por exemplo, até à repressão religiosa, à exclusão ou marginalização de grupos sociais. Ainda hoje, a ideologia citada patenteia-se, embora não sob a configuração declarada de repressão linguística, mas de forma mais subterrânea nos discursos dos políticos e dos media (Beacco, 2001a: 26). A desigualdade de estatutos das línguas pode engendrar uma auto-censura linguística de locutores de línguas não oficiais ou não valorizadas socialmente, no entanto, esta acção extrema estima-se actualmente ilegítima, mesmo ilegal, face aos progressos alcançados no esfera dos Direitos do Homem (Beacco & Byram, 2003: 19).

A *ideologia da nação*, bastante patente na Europa, molda-se ao desígnio nacional muito característico do Estado-Nação europeu. Esta ideologia encarna uma herança histórica, edificada numa comunhão de valores, cujo objectivo pretende unir e reforçar os laços identitários no interior de uma dada comunidade. Um conjunto de símbolos fortalece a identificação, entre eles, incluem-se a língua, o hino, a bandeira, os heróis nacionais, etc. O propósito da *ideologia da nação* consiste em consolidar o sentimento de pertença à comunidade, portanto, converge de igual modo para a diferenciação de culturas e línguas no contexto mundial (Beacco, 2001a: 26). Dabène regista mesmo o ressurgimento na Europa de fortes sentimentos identitários, circunscritos em unidades territoriais mais pequenas que os Estados-Nação (Dabène, 2002: 15).

A terceira ideologia, a *ideologia da economia*, parece ganhar cada vez mais terreno. Os seus adeptos defendem que o recurso a *linguas francas* se justifica plenamente nesta era de globalização, porque a adopção de determinada(s) língua(s) facilita a comunicação, bem como reduz os custos do multilinguismo (Beacco, 2001a: 26-27).

O Inglês inscreve-se nesta tendência hegemónica aparentemente irreversível. Enquadrada neste movimento de globalização, Zarate e Porcher analisam a oferta do sistema educativo francês muito favorável à diversificação, uma vez que propõe a maior variedade de línguas de ensino do mundo, 18 línguas (regionais e não regionais), precisamos Zarate (Porcher, 2003: 91-92; Zarate, 2002: 8). Apesar deste ganho, verifica-se uma forte incidência no estudo do Inglês; inversamente, as duas LEs tradicionalmente mais estudadas, o Alemão e o Espanhol, acusam uma diminuição drástica. Na verdade, em vez de aumentar, o *plurilinguismo* recrudescer, mas esta circunstância não se atribui exclusivamente ao peso das representações, diz respeito à incúria e incapacidade dos sistemas educativos articularem e concretizarem, ao nível técnico, as suas opções políticas (Porcher, 2003: 91; Puren, 2000: 5, 8).

As três *ideologias* mencionadas, firmadas no espaço europeu, encontram-se bem activas. O *plurilinguismo* não se concilia com elas, pelo contrário questiona-as e repudia-as, porque edifica o seu quadro ideológico nos Direitos Fundamentais do Homem, em princípios políticos democráticos pluralistas que transcendem valores nacionais.

Contudo, embora os princípios de não discriminação e de igualdade se encontrem consagrados no seu quadro ideológico, a Europa ainda se vincula a ideologias nacionais que entravam a aceitação do quadro conceptual da sua PL. Logo o princípio lapidar da *política linguística*, o *plurilinguismo*, só se afirmará verdadeiramente, no momento em que a excessiva identificação a valores nacionais ou regionais se transmutar em espírito de tolerância, respeitador das diferenças culturais ao nível europeu e mundial. A sobrevivência das línguas passa pela educação para o respeito das diferenças e da

diversidade linguísticas (Beacco & Byram, 2003: 31). Não devemos esquecer que o termo *diversidade* não pode ser meramente interpretado como a soma de línguas autóctones no espaço europeu. Esta conotação de *multilinguismo* anuncia-se redutora, reenvia para um espaço linguístico delimitado em mosaicos, uma sucessão de territórios, no fundo, uma justaposição de línguas nacionais. O *plurilinguismo* vai mais longe, visa uma mudança de valores, uma adesão comum a princípios que definem uma forma de estar relativamente às línguas (Beacco & Byram, 2003: 32). O projecto europeu idealiza que os cidadãos europeus adiram a valores de partilha, de tolerância e solidariedade em matéria de língua e cultura europeias (Beacco & Byram, 2003 : 70, 72). Desde logo, a efectivação do *plurilinguismo* pressupõe a criação de um contexto social favorável à pluralidade de todas as variedades linguísticas, um espaço onde se promova a adesão a princípios comuns que, no futuro, se constituirão em sentimentos de pertença ao espaço europeu. Torna-se prioritário criar uma sensibilização pluricultural que aproxime a sua cultura do Outro, que assegure a compreensão e a comunicação mútuas, como lemos:

« La reconnaissance de la diversité des répertoires plurilingues des locuteurs devrait conduire à la tolérance linguistique et, par-là, au respect des différences linguistiques : respect des droits linguistiques des individus et des groupes dans leurs relations avec l'Etat et avec les majorités linguistiques, respect de la libre expression, respect des minorités linguistiques, respect des langues nationales les moins parlées et les moins enseignées, respect de la diversité dans la communication interrégionale et internationale (...). Apprendre à reconnaître une valeur à toutes les variétés constitutives des répertoires linguistiques des individus pourrait conduire à créer un sentiment d'appartenance élargi à l'Europe, à travers la valorisation de toutes ses langues» (Beacco & Byram, 2003: 35).

Obviamente, o mecanismo de aceitação da diversidade linguística e cultural não se processa automaticamente, mas cada país, através das *políticas linguísticas educativas* (PLEs), poderá contribuir para o reconhecimento do *plurilinguismo*. Porém, implantar uma *política plurilingue* supõe demonstrar a sua pertinência, realçar especificadamente que vantagens pessoais e políticas a mesma acrescenta.

Neste capítulo, identificamos autores que pontuam as vantagens do *plurilinguismo* em termos de desenvolvimento da criança/ aprendiz ou no quadro institucional (sobre vantagens do *plurilinguismo*, consultar: Andrade & Araújo e Sá, 2001: 150; Gogolin, 2002: 14-15; Ó Riagáin & Lüdi, 2003: 37- 38; Skutnabb-Kangas, 2002: 13-19; Willems, 2002: 20).

Vejamos então o impacto do *plurilinguismo* no desenvolvimento da criança/ aprendiz. No caso da aprendizagem da língua se realizar num ambiente monolingue, esta processa-se em contexto de homogeneidade, consequentemente,

comparativamente a crianças *bilingues/plurilingues*, o leque de experiências linguísticas do *monolingue* reduz-se, facto que limita indirectamente o seu grau de autonomia e independência. Cognitivamente, a interacção linguística confronta a criança com desafios específicos que terá de resolver mais cedo e mais frequentemente. Significa isto que o sujeito desenvolverá um inventário de estratégias para ultrapassar dificuldades de compreensão, recorrerá a critérios de diferenciação na utilização das linguas, escolherá a língua mais apropriada em função das pessoas e dos contextos comunicativos, aprenderá a mudar o código na altura certa, traduzirá, interpretará, etc. (Gogolin, 2002: 15-16). Cumulativamente, segundo alguns autores, os *bi* ou *trilingues* comunicam com mais empatia e flexibilidade, conseguem abarcar a riqueza da comunicação humana, abrem-se facilmente aos outros, sabem negociar e assinalam-se mediadores de culturas (Skutnabb-Kangas, 2002 : 19; Willems, 2002: 20).

Em matéria de *defesa e preservação do património mundial*, Skutnabb-Kangas demonstra a pertinência de defender o *plurilinguismo*. O *argumento patrimonial* explicita que a diversidade linguística, cultural e ecológica acresce o reservatório de saberes e conhecimentos específicos acumulados ao longo da história por cada comunidade. Assim, nas palavras de Bjeljic-Babic, o comum parece ser infimamente inferior ao que nos diferencia, uma vez que apenas 300 palavras³, no máximo, designam exactamente as mesmas realidades (Bjeljac-Babic, 2000). O restante léxico reflecte especificidades culturais. O *argumento económico* atesta que as sociedades linguística e culturalmente diversificadas possuem um capital de conhecimento vasto, logo, quanto mais saberes diferenciados e visões cósmicas circularem e se cruzarem, mais a criatividade se afirmará. Assim, nas sociedades contemporâneas, o factor determinante de sucesso inclui a criatividade e a inovação (Skutnabb-Kangas, 2002: 14-15).

Focalizando-nos agora no projecto europeu, Beacco e Byram analisam os benefícios do *plurilinguismo*.

As vantagens enumeram-se em termos de adaptação das formações linguísticas à evolução das sociedades europeias cada vez mais plurilingues e pluriculturais, nomeadamente nas grandes metrópoles; de gestão racional e desenvolvimento do capital linguístico dos locutores, dotando-os das competências linguísticas necessárias à interacção com outros mercados; da adesão dos grupos culturais a uma filosofia pacífica das linguas, mediante a construção de compromissos linguísticos que prevenirão conflitos; da criação de um sentimento de pertença ao mesmo espaço político e cultural; da

³ Por exemplo: eu, tu, não, dois, homem, mulher, pequeno, grande, comer, sol, lua, água, fogo, quente, frio, noite, terra, branco, ouvir, ver, etc.

estruturação e rentabilização do ensino/aprendizagem das línguas, por forma a evitar desperdícios na sua organização (Beacco & Byram, 2003: 73).

Promover a evolução das atitudes linguísticas e culturais significa trabalhar a *competência plurilingue* (CP) desde cedo, no sistema escolar, para que o aluno tome consciência das diferenças linguísticas e culturais, se habitue a elas, sem exercer sobre elas uma valoração depreciativa. É bem possível que nem todas as vertentes do *plurilinguismo* sejam entendidas pacificamente, porém um ambiente reflexivo, propício ao diálogo entre os parceiros envolvidos, talvez acabe por gerar progressivamente um contexto favorável ao *plurilinguismo*.

Um dos agentes promotores deste diálogo é o Conselho da Europa, cuja acção

« tend à promouvoir parmi les États membres une réflexion qui fasse que les décisions relatives aux enseignements de langues ne soient pas prises uniquement à partir d'arguments de bon sens (qui sont souvent des stéréotypes) et qu'elles tiennent des principes souscrits : en particulier, celui de faire que l'enseignement des langues participe, à travers le plurilinguisme, à la constitution d'une appartenance européenne partagée, qui ne saurait être fondée, à l'évidence, sur une langue européenne unique (comme dans des états nationaux) et qui permettrait de découpler, enfin oserais-je dire, l'appartenance à un État et les variétés linguistiques que chaque citoyen de cet État apprend et utilise » (Beacco, 2001b).

Antes de fechar este ponto e antecipando já o próximo, onde vamos analisar a *competência plurilingue*, referir-nos-emos ainda às representações que circulam ao nível do ensino/aprendizagem das línguas.

Já foi visto que o *plurilinguismo* questiona abertamente representações monolíngues, porém a ascendência das representações não se circunscreve aos Estados, atinge outros objectos, os sistemas de ensino e o próprio ensino das LEs. Na verdade, ouvimos vulgarmente afirmações do grande público acerca da aprendizagem das línguas.

Circula a ideia que a aprendizagem de qualquer língua se revela um processo necessariamente longo. Esta ideia baseia-se no juízo, bem implantado, de que o falante ideal se assimila ao locutor nativo. Decorre ainda desta premissa a convicção de que somente quem se consegue exprimir como locutor nativo conquista o direito de ser reconhecido falante de determinada língua; no plano oposto, o domínio incompleto significará insucesso na aprendizagem da língua (Beacco & Byram, 2003: 44).

O próprio ensino das línguas não se esquia à força das representações por parte dos seus actores. Dabène identifica quatro hábitos ou tendências que, na sua óptica, dificultam o ensino/aprendizagem das LEs na Europa. O primeiro correlaciona-se com o mito do falante nativo que o ensino/aprendizagem das línguas continua a abraçar. Do

lado dos professores, regista-se o costume de hierarquizar tarefas, partindo do pressuposto de que umas auferem um estatuto mais nobre do que outras (Dabène, 2002: 14). Assim, o conhecimento de regras gramaticais, a compreensão e a produção escrita ocupam um lugar de relevo na aprendizagem das línguas em Portugal (Moreira, 2003: 67). No plano curricular, Dabène salienta um fenómeno de fechamento (*enfermement*) das línguas sobre si próprias, querendo dizer que, cada língua se referencia à tradição metalinguística e pedagógica do seu país de origem, procedimento que dificulta a criação de uma cultura de aproximação (Dabène, 2002: 14). A atitude de distanciação repercute-se de igual modo no espaço da aula, onde a relação das línguas entre si praticamente não é objecto de análise, nem valorizada, nem aproveitada na aprendizagem, pelo contrário, o semelhante provoca desconfiança (2002: 14-15).

Estas crenças ou hábitos, radicados no grande público ou nos sistemas de ensino, delimitam bem as áreas prioritárias de intervenção de uma *abordagem plurilingue*. Sendo assim, o primeiro passo implica quebrar sistemas de representações para substituí-los por ideias e atitudes positivas sobre as línguas.

Em suma, neste ponto, acabámos de nos referir essencialmente à *educação para o plurilinguismo*, a qual não pressupõe obrigatoriamente falar várias línguas. Efectivamente, a *educação para o plurilinguismo* visa desenvolver, no cidadão, uma atitude de tolerância e em simultâneo promover uma tomada de consciência, em relação à diversidade das línguas (Beacco & Byram, 2003: 15-16, 37-38).

Uma outra vertente do *plurilinguismo*, a *competência plurilingue*, conecta-se com o ensino /aprendizagem das línguas.

2. 2. O Plurilinguismo como competência

Como vimos sumariamente (página 16), a responsabilidade de educar para o *plurilinguismo* assume-se um princípio transversal, apelando ao contributo dos sistemas educativos para uma consciencialização das línguas e culturas, despida de preconceitos, crenças e estereótipos. O *plurilinguismo como competência* diz respeito directamente à aprendizagem das línguas, já que cabe à escola preparar o aprendente para comunicar, com eficácia, em línguas.

Trabalhar a CP implicará formar o aprendente em harmonia com os valores do *plurilinguismo*, na sequência da edificação do projecto europeu demandar uma plataforma de entendimento entre os diferentes países para trabalharem em conjunto.

Agora, « *L'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures (...) n'est pas seulement la formation d'individus autonomes, mais également celle de citoyens tout à la fois créatifs et responsables, actifs et solidaires* » (Puren, 2002: 69).

Do QECR explicitamos o perfil de aprendente, interpretado em contexto de construção europeia. O documento citado perspectiva o aprendente como um *actor social* (termo que designa o aprendente) exposto ao pluralismo linguístico e cultural, que constrói inter-relações culturais, que intervém activamente nos grupos, que age com os outros (Conselho da Europa, 2001: 29). O objectivo de referência da abordagem accional do QECR identifica-se precisamente na realização comum de acções escolares (Puren, 2002: 65). Portanto, formar um actor social

« impliquera nécessairement (...) de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer en classe des situations de simples interactions langagières entre apprenants » (Puren, 2002 : 62).

Como temos vindo a dizer, o *plurilinguismo* insere-se nesta abordagem dinâmica de construção de papéis, já que o seu objectivo prioritário apela à consciencialização para a pluralidade linguística e cultural das sociedades, enquadrada numa postura integradora de aproximação aos Outros, numa postura aberta e flexível, que admita diversidade, combinações, alternâncias, jogos, mudanças de códigos na interacção, etc. (Coste, Moore & Zarate, 1997: 13). A escola terá de participar nesta *mise en place* da experiência plurilingue e pluricultural dos aprendentes, contribuindo para o desenvolvimento de uma competência que simultaneamente aproxime, alargue e valorize o capital de experiências dos sujeitos, promovendo cumulativamente uma atitude de reapreciação e reavaliação das suas trajectórias pessoais, ao longo da vida, no quadro da pluralidade linguística e cultural (Coste, Moore & Zarate, 1997: 15).

Recordamos que o *plurilinguismo* resume a interacção das línguas e culturas no mundo, por conseguinte, vivemos num universo comunicativo, onde simultaneamente usamos e nos confrontamos com línguas e linguagens. Mesmo sem ter consciência desta conjuntura linguística, e independentemente da aprendizagem das línguas ocorrida em meio escolar, detemos a capacidade de adquirir e utilizar linguagens e variedades linguísticas em grau de proficiência variável. Esta capacidade inerente ao homem caracteriza uma vertente da CP que se assinala desde logo como uma **competência de aquisição comum e natural** aos indivíduos (Beacco & Byram, 2003: 25, 37; Gogolin, 2002: 13). Ser *plurilingue*, como o prefixo *pluri* indica, significa conviver, contactar com línguas e

comunicar em línguas. Esta interacção **plural** organiza o *repertório linguístico e comunicativo* de cada indivíduo, entendido como o conjunto das variedades linguísticas, com grau de elaboração e proficiência variável, que o actor social possui e que convoca para comunicar, em função das situações (Coste: 2001b). Contribuem para o alargamento e enriquecimento do repertório de recursos linguísticos e comunicativos as vivências pessoais ao longo da vida, as trajectórias escolares, profissionais, familiares, etc.

Neste contexto, um dos objectivos das instituições pedagógicas apela à emergência, para o domínio do consciente, deste manancial linguístico-comunicativo, cujas potencialidades podemos desconhecer ou pouco valorizar. Ser *plurilingue* implica consciencializar-se deste repertório de recursos disponíveis, de saberes das línguas, de aptidões e de capacidades comunicativas tendo em vista valorizar e, principalmente, rentabilizar o que sabemos das variedades linguísticas.

Resumindo, o *plurilingue* saberá buscar saberes, saberá operacionalizar e rentabilizar as competências do seu repertório linguístico e comunicativo que acomodará à especificidade da situação de comunicação (Coste, Moore & Zarate, 1997: 14-15). Com efeito, não comunicamos da mesma forma com todas as pessoas, em todas as situações, somos *actores sociais* « *que têm de cumprir tarefas (que não apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico* » (Conselho da Europa, 2001: 29). Ao assumir papéis para assegurar a consecução dos seus objectivos comunicativos, o aprendente molda-se aos interlocutores e aos contextos de utilização, portanto, utiliza as línguas de forma **funcional**.

Coste, Moore e Zarate designam o capital de recursos e valores de *portefeuille*, ou seja, de carteira, que cada um de nós pode aprender a gerir, desenvolver e equilibrar ou desequilibrar consoante as necessidades (1997: 49). Neste contexto, o *plurilinguismo* evidencia-se numa competência **heterogénea, desequilibrada, evolutiva e dinâmica**, porque as competências se constroem, se configuram e reconfiguram de língua para língua em função do percurso de vida do falante e das experiências individuais.

No intuito de ilustrar a desigualdade e o desequilíbrio da CP, tomemos a título de exemplo um falante que usa a LM com mestria; consegue compreender e falar noutra língua; perceberá apenas um número reduzido de vocábulos de outra; conseguirá dialogar com um falante alternando línguas; poderá também não se expressar nem compreender outra língua mas, mesmo assim, conseguir entender-se com outro falante através de signos, etc.

Beacco e Byram caracterizam o *repertório linguístico* de um adulto europeu escolarizado, em termos de:

« langue première (orale) dans sa variété normée; variété écrite de la langue première (maîtrise de discours écrits, d'acquisition scolaire puis professionnelle) ; variété générationnelle et/ou régionale de la variété première (lexique, en particulier, ou accent) ; éventuellement, une langue régionale, employée en alternance avec la variété officielle dans certaines circonstances communicationnelles ; maîtrise (de niveau B, par exemple) ou expérience scolaire et/ ou touristique et/ ou médiatique de variétés étrangères ; reconnaissance et compréhension partielles d'autres variétés sociales, générationnelle, régionales ou étrangères » (Beacco & Byram, 2003: 68).

Este cenário elucida que as competências de comunicação em línguas raramente (nunca) se equivalem, mas circulam e interagem entre si, imbricam-se, combinam-se num grande leque de capacidades e de conhecimentos parciais, que variam em função do grau de domínio das línguas, dos contextos de utilização e dos objectivos comunicativos. Os exemplos também demonstram que, no seio desta competência, simultaneamente uma, complexa e única, ocorrem sucessivas diferenciações, ao nível da composição das várias competências, no plano dos processos e grau de operacionalização das mesmas, ao nível do repertório linguístico e comunicativo (sobre a caracterização da CP, consultar: Andrade, Araújo e Sá, Bartolomeu, Martins, Melo, Santos & Simões, 2003: 489-505; Beacco & Byram, 2003:15-16, 37-39; Byram, 2002: 26-29; Conselho da Europa, 2001:187-190; Coste: 2001b; Coste, Moore & Zarate, 1997: 12-16).

A par da *dimensão comunicativa* descrita, destacamos agora o *carácter reflexivo*, a **dimensão metalinguística** da CP, isto é, a capacidade de reflectir sobre a língua. Nesta vertente, o contributo da escola afirma-se claramente.

De acordo com a *Teoria Construtivista*, a aquisição das línguas não se processa de forma estanque, pelo contrário, saberes e competências interagem de diversas áreas de aprendizagem e de língua para língua. A estruturação da CP, pensada no espaço da escola, favorecerá a emergência de uma consciência linguística (*awareness*) e de estratégias metacognitivas necessárias para o actor social controlar a gestão das suas tarefas linguísticas (Coste, Moore & Zarate, 1997:13).

Para abordar esta dimensão, reportar-nos-emos às conclusões de pesquisas que tratam, directa ou indirectamente, da dimensão reflexiva das línguas na esfera da CP. Muitos projectos, por nós consultados, dirigem-se para o ensino precoce das línguas, especificamente no âmbito das representações, se bem que a *dimensão metalinguística* apareça referida no quadro da pluralidade linguística.

O contributo para a construção de sociedades solidárias, linguística e culturalmente pluralistas passa por uma reflexão sobre os processos de organização das línguas. Tendo em vista a emergência de aptidões *metalinguísticas* precocemente, um conjunto de autores salienta que a reflexão deverá processar-se no eixo das semelhanças e das

diferenças entre as línguas (ver Candelier, 2002; Candelier, Kervan & Rémy-Thomas, 2003: 63-65). Efectivamente, na aprendizagem, partimos do conhecido para o desconhecido e, nas línguas, existem áreas de convergência ou transparência que ajudam, através de associações e aproximações, a conferir sentido a novos dados verbais, concorrendo para a reconstrução de sentidos. Importa despertar o aprendente para a presença destas zonas transparentes, num primeiro tempo, mas convém também consciencializá-lo para os processos de transferência, transferência entendida como « *capacidade de relacionar a nova informação com esquemas e estruturas já existentes na memória do sujeito que sabe entender, podendo este processo ser de dois tipos: linguístico-comunicativo ou aquisicional* » (Andrade, 2003: 22). Assim, a aquisição de saberes acontecerá tanto mais rápida e eficazmente, quanto mais vezes os dispositivos de percepção linguísticos e culturais se accionarem (Veiga, 2003: 41).

No contexto da CP, o alargamento do inventário das estratégias dos falantes assume grande relevo, porque « *mostrando-lhes elementos passíveis de serem transferidos, explicitando-lhes muitas vezes um conhecimento de linguagem e do seu funcionamento que é implícito* » (Andrade, 2003: 24), o professor contribui para a emergência, ao nível do consciente, de estratégias que potenciam a elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva dos aprendentes. Com efeito, gerir a comunicação com plena consciência das diferenças culturais, resolver problemas comunicativos, adaptar-se aos contextos de comunicação e ao Outro, pressupõe do falante um considerável investimento estratégico (Andrade, 2003: 24-25).

Regressando à noção de transparência, Véronique Castellotti correlaciona representações de distância e proximidade interlinguística com capacidade para construir estratégias de acesso ao sentido das línguas. Partia da hipótese de que, quando as crianças adquirissem um mínimo de consciência sobre o funcionamento da linguagem e da pluralidade das línguas, seriam capazes de se apoiar em competências e estratégias construídas no contacto das línguas. Mas conclui que :

« l'observation réfléchie de leur unité et de leur diversité ne suffisent sans doute pas (...) à construire une compétence plurilingue.(...) il est nécessaire qu'elles se combinent avec une expérience de production plurilingue, associée à une réflexion sur cette production. C'est l'ensemble ainsi articulé, prenant en compte l'appropriation aussi bien que la réflexion, les représentations en lien avec les pratiques, qui pourra servir de socle à l'élaboration de cette compétence plurielle » (Castellotti, 2002: 54).

A autora evidencia-nos que uma reflexão sobre o funcionamento das línguas não basta. A reflexão sistemática terá, sobretudo, que repercutir-se na produção plurilingue,

caso contrário, o seu contributo para a construção da CP será ínfimo e pouco consistente.

Da revisão da literatura, retemos que um dos eixos de análise da CP se processa ao nível das zonas transparentes das línguas.

Um outro prisma de abordagem poderá passar pela *competência de intercompreensão*, definida como a capacidade que qualquer sujeito tem de aceder a línguas nunca estudadas ou contactadas, mediante o recurso a estratégias de descodificação oriundas das línguas que conhece (Veiga, 2003: 41-42), a qual abre hipóteses de trabalho, visto existirem espaços de encontro entre as *competências plurilingue e de intercompreensão*. Assim a *competência de intercompreensão* contribui para a estruturação da CP, nomeadamente, porque :

« abre um maior número de caminhos para chegar a um conhecimento activo e reflectido de várias línguas e culturas que denominamos de consciência plurilingue. Quer isto dizer que a competência de intercompreensão desempenha um papel facilitador, já que multiplica as fontes de recursos a dados linguísticos e culturais, visando alcançar a competência plurilingue/pluricultural. (...) Em conjunto, as competências de intercompreensão e a plurilingue/pluricultural podem funcionar como agentes catalisadores para a aprendizagem de um número infinito de línguas estrangeiras. Abrem um horizonte de identificação linguística e cultural através do recurso a experiências linguísticas/ comunicativas diversificadas que o sujeito possui/domina. Na sua relação com interlocutores que não partilhem o mesmo código linguístico, aquele deixará transparecer uma maior diversificação de estratégias relativas à descodificação de outras línguas/ hábitos culturais, aplicando saberes das diferentes línguas, incluído a materna » (Veiga, 2003: 42).

As palavras de Veiga defendem que a *reflexão metalinguística* implica uma dimensão negociativa, pelo que, uma mobilização de estratégias, provenientes de uma atitude reflexiva, perante a palavra escrita, falada ou perante as linguagens, permitirá ao aprendente negociar sentidos linguísticos e culturais.

Dos trabalhos dos autores, nos quais nos apoiamos, deduzimos que formar uma *consciência metalinguística* estruturada na pluralidade das línguas e das culturas não se apresenta tarefa fácil. Assim, promover uma *reflexão metalinguística e metacognitiva* em articulação com a CP poderá seguir as linhas que transcrevemos de Santos e Andrade :

« saber transferir conhecimentos, declarativos e processuais, de uma situação de comunicação para outra; é ter noções sobre o funcionamento das línguas e saber que existem entre elas, a este nível, semelhanças e diferenças; é conseguir mover-se entre dois ou mais códigos linguísticos, nomeadamente através de um processo de tradução; é ter consciência de que não é necessário traduzir toda uma mensagem para que esta esteja compreendida e que, por isso, é preciso saber

buscar a informação essencial, como identificar palavras “transparentes”, como tornar “transparentes” vocábulos à primeira vista opacos; é conseguir inferir sentidos a partir de algumas palavras-chave identificadas; é não esquecer que as línguas não são dissociáveis das culturas e que este facto tem implicações ao nível da compreensão (interlinguística e interpessoal); é convocar os conhecimentos de índole referencial para ajudar ao processo de compreensão; é, em suma, reconhecer que temos à nossa disposição um vasto leque de conhecimentos e competências de que nos podemos socorrer numa situação de comunicação e como saber fazê-lo » (Santos & Andrade, 2002: 122).

Da leitura dos estudos consultados, pareceu-nos evidente que uma postura reflexiva sobre o funcionamento das línguas e sobre a sua aprendizagem se postula uma questão fundamental na *dimensão metalinguística* da CP se se processar de forma sistemática e articulada com as outras vertentes da CP e também se se fomentarem hábitos reflexivos desde cedo.

Com efeito, as vantagens de uma consciência reflexiva ultrapassam de longe os limites do espaço escolar,

« dans le contexte contemporain, la mission de l'école est de donner aux apprenants une connaissance active et réflexive dans un monde de plusieurs langues et cultures étrangères pour les préparer à vivre et travailler dans un monde de plus en plus marqué par des circulations et des trajectoires internationales, par des contacts de langues et de cultures » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 35).

Concluimos que a mobilização de estratégias provenientes de uma reflexão esporádica ou de uma reflexão comparativa das línguas, embora contribua, não basta para estruturar a CP. Afigura-se pertinente conduzir o aprendente a construir estratégias que tenham em conta as relações entre as línguas (Castellotti, 2002: 51), mas será sobretudo conveniente avançar para uma produção sistemática, que estruture um repertório linguístico, comunicativo e estratégico sólido, o *socle* nas palavras de Castellotti (2002: 54), no qual o aprendente exerça as suas capacidades *meta - metacomunicativa, metalinguística, metacognitiva, metacultural* - com segurança e confiança. A *dimensão metalinguística* não se esgota em actividades de reflexão e produção, articula-se com as representações, cuja força, na legitimação ou rejeição das línguas escolares e extra-escolares, não convém negligenciar.

As percepções das línguas atingem directamente a estruturação da CP. Explicitando melhor este tópico, a percepção de uma língua como inútil ou difícil levará, com certeza, o aprendente a evitar o seu contacto e dificultará, em consequência desta representação, qualquer reflexão sobre o seu funcionamento. Assim, a representação

depreciativa funcionará como obstáculo, restringirá as oportunidades de aprendizagem, a mesma atitude limitará cumulativamente a sua visão do mundo e do Outro.

No trabalho de consciencialização metalinguística, há ainda que ter em conta a realidade das escolas. Santos e Andrade registaram que a deficiente preparação metalinguística dos alunos parece ser um entrave à sua *consciencialização plurilingue*. Para as autoras, a estruturação da CP só se processará se a escola souber gerir, aproveitar e integrar, na aula de línguas, a pluralidade do repertório linguístico-comunicativo dos alunos, que advém do contacto com outras línguas extra-escolares. (Santos & Andrade, 2003: 126).

Para além das *dimensões comunicativa e metalinguística*, descritas previamente, o *plurilinguismo* exprime-se numa **dimensão pluricultural**, que se especifica na aproximação cultural ao Outro, tendo em vista assegurar a comunicação e a compreensão mútuas (Beacco & Byram, 2003: 70). A *dimensão pluricultural* interliga-se com o *plurilinguismo como valor*. No entanto, dado que já explorámos o *plurilinguismo como valor* no ponto precedente, olharemos para a **competência intercultural**.

A *competência intercultural, pluricultural, co-accional* ou *co-cultural*, conforme a nomenclatura dos autores, traduz-se na gestão das relações entre o sujeito e os outros. (respectivamente Beacco & Byram, 2003: 70; Coste, Moore & Zarate, 1997: 27, 29; Puren, 2002: 65).

Para o falante, a assimilação *língua e cultura* não ocorre forçosamente. Com efeito, é possível falar uma língua, sem praticamente conhecer a respectiva cultura. Esta situação pode acontecer na aprendizagem das LEs se esta privilegiar o ensino da língua em detrimento da cultura. Além deste facto, contactar com outros falantes não significa automaticamente aceitar a cultura do Outro. Por último, a *competência pluricultural* estrutura-se autonomamente, no exterior da escola, não depende dela para existir (Coste, Moore & Zarate, 1997: 31-32). Efectivamente, os aprendentes contactam directa ou indirectamente (através dos media) com outras culturas, no entanto, podem não ter consciência destas interacções culturais, uma vez que não é certo que analisem e reflitam sobre as suas implicações.

Pelas razões descritas, o QECR distingue conhecimento sociocultural, «*o conhecimento das sociedades e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada*» (Conselho da Europa, 2001: 148), de *consciência intercultural*, que advém do conhecimento e compreensão da relação, em termos analógicos e diferenciados, entre «*o mundo de onde se vem*» e «*o mundo da comunidade alvo*» (Conselho da Europa, 2001: 150).

O *conhecimento sociocultural* explicita ao aprendente aspectos individuais e distintos característicos de uma determinada sociedade ou cultura, que se prendem com

questões de ordem prática da vida quotidiana ou que exprimem valores, crenças, atitudes, comportamentos, rituais, etc. Já a *consciência intercultural* pressupõe um posicionamento face ao Outro, um envolvimento com a cultura do Outro. Idealmente, a *capacidade intercultural* exprimir-se-ia na capacidade do aprendente relacionar culturas, ultrapassar estereótipos, estabelecer contactos, desempenhando um papel de intermediário cultural - mediador (Conselho da Europa, 2001: 151). Esta última faceta de mediador desenha-se complexa, ao supor uma *experiência intercultural* consciente, uma capacidade de interpretar situações de comunicação, regulando-se por processos identitários, lançando mão de estratégias de explicação, negociação e remediação (Murphy-Lejeune & Zarate, 2003: 38; Zarate, 2002: 12). Ser mediador será, por exemplo, vestir os papéis de professor, diplomata, guia turístico, tradutor, intérprete, etc.

A *competência intercultural* ou *pluricultural*, se pressupõe aproximações e contactos aos Outros, requer cumulativamente um distanciamento de si próprio e da sua cultura, pois significa saber pôr-se no lugar do Outro, quebrar cinturões,

« Tout individu a tendance à considérer que " sa " culture est " la " culture et se trouve enfermé à la fois dans l'ethnocentrisme, le sociocentrisme (les enseignements, par exemple, pensent spontanément que leur culture est nécessairement bonne pour leurs élèves) et l'égo-centrisme. C'est ce triple cercle qu'il faut briser et, de ce point de vue, le plurilinguisme, toujours lié à un pluriculturalisme, fournit une condition favorable puisqu'il encourage une véritable décentration » (Porcher, 2003 : 94).

Beacco e Byram especificam facetas da *competência intercultural*, que analisam em termos de desenvolvimento de:

- Saberes - conhecimentos relativos a outras sociedades;
- Saber aprender - capacidade para identificar informações e fontes de informação pertinentes sobre determinada(s) sociedade(s);
- Saber interpretar e saber avaliar - capacidade que confere sentido aos objectos culturais a partir de quadros de referência (históricos, sociológicos, etc.) ou a partir de valores (Direitos do Homem, etc.). Trata-se da capacidade de interpretar na qualidade de observador externo ou observador interno, que pertence à cultura, com distanciamento crítico e sem exercer juízos de valor;
- Saber ser - capacidade para suspender os seus juízos de valor e neutralizar as representações sobre os outros, mediante um distanciamento da sua cultura, para apreendê-la num prisma exterior, mas que se aproxime do olhar que os outros têm sobre a sua própria comunidade (Beacco & Byram, 2003: 70-71).

Uma abordagem *plurilingue e pluricultural*, nos termos descritos, surge extremamente difícil de operacionalizar, dada a sua complexidade e estruturação lenta.

Porcher sugere mesmo que a língua inglesa, na qualidade de *lingua franca*, beneficia da morosidade deste processo (2003: 95). Para Zarate, a *competência pluricultural* também oferece dificuldades de cernir, revela-se, aliás, pedra de toque nas suas críticas (Murphy-Lejeune & Zarate, 2003: 37; Zarate, 2002: 10). Esta autora apelida de ingénua a visão social do QECR, já que

« il évacue toute conflictualité, posant par hypothèse qu'un apprenant a toujours intérêt à montrer de toutes les langues qu'il maîtrise peu ou prou, quand il assimile médiation et interprétation, quand il simplifie le rôle de l'intermédiaire (...). La pluralité des langues et des cultures y est bien encouragée, mais les modalités de la mise en relation sont laissées au gré de la bonne volonté de chacun » (Zarate, 2002 : 10).

Embora o debate metodológico sobre a Cultura, no sentido intercultural ou pluricultural, seja relevante no campo das LEs, este assunto não é praticamente abordado nas aulas de LE. Moreira afirma que as questões culturais se subordinam normalmente à aquisição da língua, portanto, absorvem espaços reduzidos na programação da aula. Quando algum aspecto cultural surge na aula, enquadra-se num prisma monolingue, culturalmente unificador e simplificado; apresenta-se sob a forma de inventário de dados geográficos, históricos, literários, políticos e socioeconómicos, ou então sob a forma de informações gastronómicas, arquitectónicos, etc. (Moreira, 2003: 67-68).

Salientamos que o desafio do *plurilinguismo*, não obstante as suas dificuldades de concretização, forçará a escola, como instituição, a olhar para si própria, a encetar uma reavaliação do seu papel social, pelo menos, em três eixos. Obriga-a forçosamente a assumir que, tradicionalmente, não é um lugar de valorização da pluralidade das línguas e culturas; a tomar consciência de que as línguas e culturas acontecem, dentro dos seus limites, mas sobretudo fora e para além deles; a admitir que o seu papel, no mundo de hoje, não se compadece com uma transmissão de saberes, mas releva da sua capacidade de preparar o aprendente para a afirmação de valores, para a aquisição de ferramentas que lhe possibilitem explorar os recursos exteriores (Coste, 2001a: 21).

Chegados agora praticamente ao termo da nossa análise, julgamos poder resumir as tarefas que competem às instituições de ensino, que têm a cargo a *educação plurilingue*:

- levar o aprendente a tomar consciência da natureza do seu repertório linguístico e plurilingue, valorizando-o;

- levar o aprendente a tomar consciência da natureza do repertório linguístico e plurilingue dos outros locutores ou grupos, valorizando-os igualmente;
- demonstrar a igualdade das variedades linguísticas;
- evidenciar o carácter evolutivo das variedades linguísticas;
- desenvolver os diversos repertórios, melhorando os níveis de competência, acrescentando-lhes competências e variedades de línguas;
- fornecer a cada locutor os meios de desenvolver a sua CP, mediante uma aquisição autónoma e reflexiva;
- desenvolver competências transversais que constituem a CP (Beacco & Byram, 2003: 38, 68-69).

A inserção da CP no processo de ensino/ aprendizagem das LEs levanta questões em vários domínios.

Obriga a uma reavaliação da formação de professores, ao nível da Didáctica das Línguas (ver: Andrade & Araújo e Sá, 2001; Puren, 2002: 7; Revue de Didactologie des langues-cultures, 2003; Tavares, 2001), compele os responsáveis pelos sistemas educativos a uma redefinição de metas educativas, mas coloca a responsabilidade directa da sua operacionalização nas estruturas pedagógicas de cada escola, em última análise, na mão do professor de línguas. Porém, a complexidade inerente à delimitação da CP, dificulta a sua compreensão e, logo, a sua operacionalização. Como testemunham Coste, Moore e Zarate, « *la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle risque de passer pour un objectif ambitieux, voire irréaliste ou dangereux, alors même que, dans pratiquement toutes les communautés contemporaines, l'expérience de la pluralité des langues et des cultures intervient très tôt et se fait très largement* » (1997 : 16).

Sentimos igualmente dificuldades em abarcar e individualizar as valências da CP. Ao passarmos os olhos pelos quadros descritores do nível de proficiência do QECR, identificamos facilmente que competências de aprendizagem/ língua estão em jogo, mas não nos pareceu claro como se exprime nelas a CP.

Resumindo então o nosso percurso, dizemos que nos situámos primeiro no universo conceptual das *políticas linguísticas* do CE e que identificámos os eixos da sua PL, o *plurilinguismo como valor e como competência*.

Assim, a nossa explanação permitiu-nos delimitar o cenário que patrocina e legitima o recurso a diferentes línguas no contexto actual do ensino das línguas estrangeiras.

Iremos, nesta sequência, reflectir sobre o contributo da *tradução* para a aprendizagem das línguas no intuito de demarcar espaços de convergência, espaços de aproximação, pontes que poderão conectar *tradução* e *competência plurilingue*.

CAPÍTULO II - TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

No capítulo precedente, especificámos o enquadramento teórico que traça as grandes linhas ideológicas para o ensino das LEs no espaço europeu. Esta reflexão teórica clarificou para nós que a aprendizagem das LEs se deverá processar tendo em conta o contributo de outras línguas.

Embora o *plurilinguismo* seja sobretudo um conceito examinado no plano ideológico, na verdade, na aula de línguas, o recurso a outras línguas não constitui um facto inédito. Efectivamente, há muito que se propõem tarefas de aprendizagem que introduzem explicitamente a língua materna (LM) na aula de LE, nomeadamente a *tradução*.

Assim, a reflexão induzida pela redacção deste capítulo permitir-nos-á compreender qual o papel da *tradução* na aprendizagem do FLE, bem como entender, pela via da *tradução*, como se descreve o recurso à LM.

Antes de darmos início ao nosso texto, à semelhança do procedimento adoptado no capítulo anterior, optamos por delimitar sumariamente o conceito de *tradução*, a fim de iniciarmos a exposição com alguns conceitos mais esclarecidos.

Ao pronunciar-se sobre o fenómeno da *tradução*, Vassilis Koutsivitis assegura que as actividades mais fundamentais e características do homem podem ser interpretadas, em sentido lato, como um acto de *tradução*, porque traduzimos inúmeras vezes no nosso dia-a-dia sem, muito provavelmente, nos darmos conta deste facto (1993: 471).

Com efeito, realizamos naturalmente uma actividade de *tradução* quando interpretamos anúncios, fotografias, imagens; ouvimos uma buzina ou o toque de um telefone; atentamos nos sinais de trânsito ou na etiqueta de uma peça de vestuário; reformulamos uma mensagem que não foi devidamente descodificada; resumimos uma história; pedimos um esclarecimento; explicamos um itinerário a um turista, etc. (Koutsivitis 1993: 471).

Do conjunto de situações enunciadas, para nós, a *tradução* patenteia-se *tradução interlinguística* ou *tradução propriamente dita*, consistindo na interpretação de signos linguísticos através de outra língua (Jakcbson, 1980: 79).

Seguindo outra vez as palavras de Vassilis Koutsivitis, a *tradução* consiste na transposição de uma língua para outra da essência de um texto que contém elementos semânticos e estilísticos no intuito de comunicar (1993: 468).

Das hipóteses de abordagem do fenómeno tradutivo, restringiremos a nossa leitura a três vertentes da *tradução*. Analisaremos como a *tradução*, em consonância com o

recurso à LM, se insere nas *Teorias de Ensino das Línguas Estrangeiras* de modo a percebermos como tem sido perspectivada ao longo do tempo, evidenciando as razões que estão na origem da aceitação ou exclusão do exercício de *tradução* do processo de ensino/aprendizagem das línguas.

Em momento posterior, correlacionaremos o movimento de *revalorização da tradução*, nas metodologias de aprendizagem das LEs, com a área da *tradução* profissional para fazermos emergir os argumentos que justificaram o seu regresso ao ensino das línguas e que reequacionaram o seu estatuto nas instituições pedagógicas.

Para terminarmos este capítulo, descreveremos e sintetizaremos *exercícios de tradução e retroversão*.

1. A tradução nas Teorias de Ensino das Línguas Estrangeiras

Para compreendermos com clareza o papel e o estatuto da tradução (e indirectamente da LM) examinaremos, de forma sucinta, a evolução deste conceito no quadro das metodologias de ensino para as LEs, partindo do *método gramática e tradução*, passando pelo *método audiovisual* até fecharmos a explanação referindo-nos às *abordagens comunicativa e cognitiva*.

Porém, porque os *métodos e abordagens* especificados se inscrevem em postulados que orientam o ensino das LEs dando-lhe coerência metodológica, correlacionaremos, em simultâneo, *métodos e abordagens* com *paradigmas* (Puren, 1994: 59). Esta articulação permitir-nos-á explicar as razões que marcaram a aceitação, a exclusão e o regresso da *tradução* ao ensino das LEs.

Orientaremos a nossa exposição seguindo a lógica paradigmática proposta por Puren que insere a *tradução* em três movimentos: *o paradigma indirecto*, *o paradigma directo* e *o paradigma construtivista* (1995: 7-20).

1.1. O paradigma indirecto: método gramática e tradução, método leitura e gramática

No século XIX, os professores de *línguas vivas* assimilaram ao seu ensino as práticas de ensino das *línguas mortas*. Esta atitude justifica-se na ausência de uma tradição escolar decorrente da falta de formação específica dos docentes, bem como da imprecisão das directrizes oficiais para regular a prática pedagógica (Puren, 1988: 26). Neste contexto, a

eficácia do método tradicional⁴ no ensino das *linguas mortas* é testemunhada por João Simões Dias, em 1880, num discurso ao Parlamento, quando evoca a sua aprendizagem do Latim:

« estudava-se a gramática latina, *bem decorada e bem entendida*, e sem se saber bem não se passava dali para a tradução. Isto compreende-se, porque a gramática é a chave e a luz da tradução (...) na tradução o aluno é iniciado na ciência dos lugares mais simples, e *depois de bem verificar o valor de cada regra gramatical pela exemplificação nos textos vertidos*, como creio que fizeram todos os que aprenderam latim noutros tempos, *passa-se e ascende-se aos pontos mais difíceis* » (citado por Salema, 1993: 127-128).

A declaração transcrita atesta que o ensino tradicional do Latim se centrava essencialmente no estudo da língua pela gramática. Depois de compreendidas, memorizadas e bem assimiladas numa primeira fase, a aplicação correcta das regras gramaticais era testada num exercício de versão ou retroversão num segundo momento. Este procedimento de ensino/aprendizagem justifica a designação de *método gramática e tradução*.

Como já referimos há pouco, o ensino das *linguas vivas*, ao apropriar-se do discurso teórico e da prática de ensino herdados das *linguas mortas*, aceitou do mesmo modo a concepção de aprendizagem da língua que o ensino das *linguas mortas* veiculava. Aprender uma LE pressupunha traduzir mentalmente da LM para a LE, num processo de aprendizagem, sobretudo dirigido para a expressão escrita, que tomava como referência os modelos literários e culturais, no nosso caso, do « *génie* » dos escritores franceses. Em termos ideais, este método procurava estruturar no aluno uma competência bilingue⁵.

Em Portugal, nos meados do século XIX, numa aula de *linguas vivas*, o professor começava pela enunciação e explicação em LM de regras gramaticais da LE baseando-se em exemplos da LE, de seguida, traduzia os exemplos em Português para ilustrar claramente o funcionamento gramatical das regras, por fim, verificava a sua compreensão através da versão ou retroversão de frases e excertos de textos literários presentes nas selectas. O procedimento metodológico explicitado, embora se fosse actualizando à medida das sucessivas orientações programáticas, permaneceu fixo nos seus princípios essenciais, ensino da língua pela gramática e tradução, até aos inícios do século XX,

⁴ Entenderemos por método de ensino o conjunto de discursos e processos de ordem linguística, psicológica, socio-pedagógica que organizam e favorecem o ensino e aprendizagem de uma língua (Besse, 1992: 14).

⁵ O conceito de bilinguismo desdobra-se em várias acepções. No método tradicional, o indivíduo bilingue é aquele que usa a língua como se fosse nativo do país pertencente a um estrato sociocultural elevado, que conhece a cultura literária do país. O conceito de bilinguismo varia conforme as teorias de ensino, assim, hoje,

« Interrogações, explicações, repetições e exercícios, que incidiam na gramática, na leitura, tradução e análise de textos e na composição, eis como se podem sintetizar os conteúdos, as actividades e os processos que constituem até finais do século XIX as lições ou prelecções de Francês » (Salema, 1993: 97).

Como verificámos na descrição da aula de *linguas vivas*, o acesso à LE passava pelo recurso à LM, detentora de um espaço considerável na aula tradicional. Puren (1995: 9) designa de *paradigma indirecto* a coerência pedagógica deste método de ensino, uma vez que se pressupunha que a aprendizagem da LE se processava indirectamente, isto é, se apoiava na LM. A LM conciliava a tripla função de *relais sémiotique*, ao explicitar as equivalências semânticas (pelas listas de vocabulário traduzido); *métalangage descriptif*, como instrumento de análise e explicação do funcionamento das regras gramaticais da LE, tomando como referência o seu próprio sistema linguístico; *véhiculaire pédagogique*, porque, através da LM, se produzem as trocas comunicativas, a par da regulação do trabalho da aula (Dabène, 1987: 92).

Assim, as línguas exerciam papéis distintos. A LE assumia o estatuto de objecto de estudo, por sua vez, a LM assinalava-se principalmente um meio para aprender a LE, muito embora se evidenciasse um objecto indirecto de estudo, já que o exercício de *tradução* permitia verificar se o aprendente sabia redigir em LM. A *tradução* cumpria objectivos pedagógicos de verificação da aplicação de estruturas gramaticais por um lado; por outro, possibilitava controlar a compreensão do significado de vocábulos ou expressões, embora maioritariamente circunscrita à língua.

Daqui se depreende que a *metodologia tradicional* admitia espaços de encontro entre as línguas.

A LM, como pré-requisito, permitia ao aluno reactivar conteúdos já aprendidos, reactivação facilitada pela posse de uma *metalinguagem* conhecida, que se baseava em nomenclaturas gramaticais iguais ou próximas, preparando o aluno para uma aprendizagem autónoma (Andrade, 1988: 42-43).

Por sua vez, a *tradução* realizava simultaneamente objectivos culturais e formativos que se enquadravam no paradigma de aprendizagem indirecto. Como veículo de cultura, o texto literário privilegiava o acesso à cultura pelas obras de autores franceses; em termos formativos de carácter intelectual, a descrição da língua, a aprendizagem das regras gramaticais e respectiva aplicação correspondiam a uma aprendizagem da LE qualificada de eficaz e séria (Puren, 1995: 10-11).

segundo o QECR, o bilingue não é aquele que domina com mestria a LE, mas aquele que consegue comunicar e interagir para se fazer compreender.

Outro método, *o método leitura e tradução*, designação de Besse (1992: 28), diferia do anterior, não pela importância atribuída à *tradução*, pois continua a traduzir-se trechos literários, mas na sequência da explicação gramatical ser planeada para uma segunda etapa de aprendizagem. Este método desenvolvia desde o início da aprendizagem competências de leitura e compreensão em LE. O aprendente estudava a LE mediante a leitura e comparação de textos literários ou autênticos já traduzidos no seu manual ou então traduzidos na aula pelo professor. Quando se sentia capaz de compreender um texto em LE, o mestre avançava então para a explicação da gramática.

Neste caso, a *tradução* desenvolvia uma competência de compreensão assente na comparação entre textos das duas línguas, antecipando tendências mais recentes de análise contrastiva das línguas.

Segundo Besse,

« Ce qui est frappant, c'est que la méthode lecture-traduction, qui a pourtant été inventée par des philosophes et des grammairiens éminents (Locke et Du Marsais entre autres), n'a jamais vraiment été adoptée par l'enseignement officiel secondaire ou supérieur européen, sans doute parce qu'elle relativise, met au second plan, le savoir académique reconnu (en particulier grammatical) » (1992: 30).

Muito embora, *o método gramática e tradução* tenha sido preponderante na Europa e nos Estados-Unidos, em Portugal, à semelhança de outros países europeus, a onnipresença da *tradução* surge contestada com frequência. A sua eficácia é duplamente criticada, porque os alunos não aprendem a LE, nem sabem traduzir:

« Na segunda metade do século XIX, a tradução serve sempre de referência às críticas que se formulam ao ensino tradicional do Francês, bem como ao das línguas vivas em geral, quer para se afirmar que os alunos se limitam a traduzir – na aulas de Francês traduz-se apenas -, quer para denunciar a ineficácia dessa aprendizagem - *os alunos não sabem traduzir ou traduzem pouco ou mal*. Recorde-se as conclusões exaradas no relatório sobre os exames feitos no liceu de Coimbra em 1867, reproduzindo a opinião do presidente do júri de exame de Francês, de que os alunos, sobretudo os internos, se apresentavam *geralmente mal preparados no exame de leitura e tradução (principalmente na retroversão, mas também na versão Francês – Português)* » (Salema, 1993:135).

A crítica à *tradução literal* ou *mot à mot* formulava-se quer em relação à língua-origem⁶ (Francês), fonte de erros de interpretação (absurdos, contra-sensos, equívocos) que se repercutiam em desvios sintácticos, ortográficos e estilísticos na língua-alvo (Português), quer na prática da retroversão gramatical, cujo objectivo era aplicar na língua francesa as regras gramaticais estudadas (Frias, 1992: 18). O próprio processo de *tradução* era igualmente questionado, na sequência de demandar um determinado grau de bilinguismo ainda não adquirido em níveis iniciais de aprendizagem.

Apesar dos argumentos contrários ao *método tradicional* na Europa e em Portugal, não obstante as reformulações programáticas (Andrade, 1988; Besse, 1992: 30-31; Salema: 1993), bem como a emergência de tendências funcionais, características de abordagens mais directas, a ruptura metodológica regista-se lenta e tardia, com efeito, o método tradicional continuará a ocupar um espaço importante no ensino das *línguas vivas* em Portugal em anos mais avançados de aprendizagem,

« A insistência nos objectivos práticos no ensino do FLE em Portugal, no virar do século, não é mais que aparente, já que todos esses conhecimentos, comportamentos, capacidades, são apenas uma via de acesso a uma cultura e a uma instrução eminentemente elitista. Caracterizado pela recusa do objectivo prático da educação, o ensino do FLE em Portugal, dominado pelo método tradicional até meados do nosso século deixa transparecer, no entanto, pela análise dos seus textos oficiais, necessidades educativas de emprego da LE » (Andrade, 1988: 29).

O mecanismo de herança perdurará, não obstante o diagnóstico das insuficiências ou falhas do *método tradicional*.

Perante as críticas desfavoráveis do Parlamento, liceus nacionais, escolas municipais e pedagogos aos programas das línguas, o governo (portaria 12 de Fevereiro de 1909) manda elaborar pareceres cujo objectivo consiste na avaliação dos programas vigentes das *línguas vivas*. Do conjunto dos Conselhos Escolares, que se pronunciaram sobre o ensino do Francês, nove analisam os resultados do ensino na disciplina, considerando pertinente a introdução dos métodos directos. Dois liceus, Faro e Portalegre, concretizam orientações a implementar. O liceu de Portalegre apresenta mesmo um programa de LEs harmonizado com as tendências metodológicas do método directo, à semelhança de países europeus como a França (Salema, 1993: 719-732).

Em França, em 1902, verifica-se uma ruptura clara com a *metodologia tradicional*, precisamente pela restrição da *tradução*: « *limitation stricte de la traduction comme procédé d'explication. (...) En second cycle, utilisation de la traduction comme procédé*

⁶ Língua-origem/ língua-fonte/ língua de partida (texto-origem/ texto-fonte/ texto de partida), por oposição a língua-alvo ou língua de chegada (texto-alvo ou de chegada). Conforme os autores, a língua de onde parte a tradução pode assumir várias terminologias.

éventuel de contrôle de compréhension. (...) démarche inductive en grammaire » (Puren, 1988 : 22). Uns anos mais tarde, em 1908, as instruções ratificam a adopção dos métodos directo e oral no primeiro ciclo; no segundo ciclo, aplicação do método directo ao ensino da literatura e da civilização, mas restabelecimento da versão tradicional. A partir de 1925, em reacção contra os excessos do método directo, reabilita-se a *versão tradicional, bem como o ensino da gramática explícita*, retomam-se os objectivos do método indirecto até à introdução definitiva da metodologia activa em 1969, se bem que o *paradigma indirecto* perca gradualmente força/importância à medida que o método activo se vai reafirmando (Andrade, 1988: 23-25). Logo, no sistema educativo Francês, *tradução* e método tradicional correlacionam-se em menor ou maior grau, pelo menos até à emergência da abordagem comunicativa.

Em Portugal, até ao final do século XIX, todos os programas de Francês preconizavam a *tradução* e a *retroversão* como metodologias indispensáveis à aprendizagem das línguas, mas, no que toca à actividade tradutiva em si, apenas o programa de Língua Francesa de 1895 sugere pistas para preparar a *tradução*: análise ideológica e gramatical (Andrade, 1988: 53).

A *tradução* a par da *retroversão* permanecem sistematicamente previstas nos programas até 1905. A partir desta data, embora de forma irregular, a *tradução* continua a ser praticada nos níveis médios e avançados, ora « *tal actividade é vista como um instrumento prático*», ora « *como uma forma de verificação dos conhecimentos dos alunos ao nível da compreensão escrita* » (Andrade, 1988: 54).

1.2. O paradigma directo: métodos directo, activo, audio-oral e audiovisual

Seguiremos a terminologia de *métodos directos* genericamente atribuída aos *métodos directo, activo, audio-oral e audiovisual*. Justificamos esta opção na sequência dos referidos métodos evidenciarem princípios paradigmáticos comuns e, fundamentalmente, porque o exercício de *tradução* não ocupa um lugar de relevo nos mesmos, de modo que não nos parece pertinente descrever exaustivamente as suas características (sobre métodos de ensino – Besse, 1992: 31-45; Coste, 1970: 7-23; Frias, 1992:16-50; Ladmiral, 1972: 9-17; Puren, 1988: 19-37).

O *paradigma directo* assenta num modelo de aprendizagem que confere primazia à oralidade pela imersão do aprendente no contacto directo com a língua (Puren, 1995: 11-12). No processo de aquisição da LM, a criança começa naturalmente a falar por força

da sua exposição à língua sem necessitar de exercer qualquer reflexão para a assimilar; seguindo esta lógica, transpor-se-á a mesma metodologia para o ensino/ aprendizagem da LE. Em oposição ao carácter reflexivo do método *gramática e tradução*, os métodos directos programam uma aprendizagem monolíngue (ou unilingue) realizada em termos mecanizados.

Contrapondo este *paradigma directo* ao *indirecto*, Puren regista que os seus pressupostos se extremam termo a termo: de um objectivo formativo prioritário no método tradicional passamos para um objectivo prático nos métodos directos; o método indirecto é substituído pelo directo; a prioridade da oralidade sobrepõe-se à da escrita; o ensino dedutivo da gramática evolui para o indutivo; a abordagem analítica dos textos dá lugar a uma abordagem global (1988: 27).

Passemos então para uma breve explicitação dos procedimentos metodológicos dos métodos activos, iniciando pelo método directo:

« l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1 : il enseigne *directement* la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même. (...) C'est la première étape, celle des mots dits *concrets*, c'est-à-dire se référant à des réalités qu'on peut montrer ou mimer. Cette étape est nécessairement orale et met en jeu le corps, dans des activités qui imitent les échanges naturels qui restent très artificielles (...) Ainsi en méthode directe, *le maître ne traduit pas en L1* et s'appuie d'abord sur ses propres productions orales (d'où l'importance des transcriptions phonétiques dans presque tous les manuels) ; *une description grammaticale de L2 est ensuite introduite implicitement* » (Besse, 1992: 31-32).

Logo, « *em vez de utilizar a LM para fazer a semantização, o professor deverá recorrer às imagens dos próprios objectos que se apresentam em diversos quadros coloridos* » (Alegre, 2000: 44). Numa segunda fase de aprendizagem, a compreensão de noções mais abstractas processava-se por associação de ideias.

O *método audio-oral*, de inspiração norte-americana, dava grande ênfase à prática da oralidade em situações quotidianas. Concebido segundo princípios estruturalistas (Bloomfield, Fries, Lado, Pike) e behavioristas (Skinner), a funcionalidade da língua aparece percebida como um estímulo-resposta, por outras palavras, como uma construção mecânica. O método treina a memorização, através da repetição de estruturas linguísticas; propõe exercícios estruturais de substituição, de transformação de elementos da frase. Uma vez assimilada determinada estrutura (*pattern sentences*), o aluno será então capaz de a aplicar em outras situações procedendo apenas a

substituições lexicais. Este treino automatiza uma série de estruturas linguísticas capazes, *a posteriori*, de permitir ao aluno dominar a língua falada.

Desenvolvido em França, pelo CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français), o método audiovisual (S. G. A. V. - Structuro-globale audio-visuelle) partilha com o audio-oral o conceito mecanicista de aprendizagem, embora se distinga pela associação imagem/palavra oral em contextos comunicativos, « *Dans le cas de la méthode audio-visuelle, si on vise à rendre l'élève progressivement maître du système et des règles de la langue, le langage reste conçu comme organiquement inséparable, dans l'apprentissage, du sujet et de la situation* » (Coste, 1970 : 13).

Em termos metodológicos, realça-se que o binómio situação/contexto onde se inserem as formas linguísticas, bem como as relações locutor/situação/interlocutor/mensagem ganham prioridade. Pedagogicamente, a tónica incide na educação da percepção auditiva, a partir de documentos que reproduzam situações comunicativas, para colocar o aluno num contexto de comunicação gerador de comportamentos verbais (Galisson & Coste, 1976: 57).

Nestes métodos, as funções atribuídas à LM no método tradicional de *relais sémiotique, métalangage descriptif e véhiculaire pédagogique* são asseguradas agora pela própria LE ou por outros sistemas como a imagem, mímica, símbolos, uma vez que :

« Ce paradigme (...) invalide tout recours à la L1 et donc à la traduction, que ce soit comme mode d'accès au sens des formes (lexique et structures grammaticales), comme mode d'entraînement ou de réemploi de ces formes, ou encore comme mode de contrôle des différents niveaux de maîtrise de ces formes (mémorisation, compréhension, application, assimilation) » (Puren, 1995 : 11).

Neste contexto, o recurso à LM, e consequentemente à *tradução*, surge percebido como pernicioso, desnecessário, fonte de interferências na aprendizagem da LE, uma vez que a LE congrega agora em si o duplo estatuto de língua instrumento e língua objecto. Ladmiral, em *Tradução e seus problemas*, enumera os argumentos contra o recurso à LM:

« A aprendizagem da segunda língua estrangeira será perturbada devido às resistências sociolinguísticas desenvolvidas pela língua mãe. Paralelamente e inversamente, porém num grau acentuado, assistir-se-á a uma relativa inibição dos recursos expressivos nesta última. Na verdade, a prática da tradução faz-se acompanhar da experiência bem conhecida de uma perda de meios de expressão, o que é frustrante. Finalmente, a multiplicação das interferências, nos dois sentidos, acabará por levar a uma deterioração recíproca dos dois sistemas linguísticos » (Ladmiral, 1972: 28).

Na verdade, se estes métodos ignoram a *tradução* na aula, não conseguem excluí-la da cabeça dos alunos, nomeadamente em fase inicial de aprendizagem. Outra citação de Ladmiral ilustra bem este paradoxo: « *Tant il est vrai qu'on peut, certes, chasser la traduction de la salle de classe, mais plus difficilement de la tête de l'élève* » (1987:11). Na mesma linha, Daniel Besse reitera a crítica de que a *tradução* está inevitavelmente presente, deixa somente de se manifestar na sua dimensão interlinguística (entre duas línguas) para assumir a dimensão intersemiótica de aproximação entre códigos diferentes, neste caso, sistema de comunicação linguístico e sistema de comunicação visual:

« l'objet désigné et nommé en L2 par le maître est alors identifié par l'élève au moyen d'un mot de sa L1, et c'est entre ce mot familier (...) et la forme étrangère perçue qu'il établit une équivalence silencieuse, très proche de celle donnée en grammaire-traduction. De plus l'étudiant ne peut pas toujours vérifier si sa « traduction » silencieuse est juste » (Besse, 1992 : 34).

Em conclusão, a LM, implícita ou explícita, nunca se encontra verdadeiramente ausente do processo de ensino/aprendizagem da LE (Andrade, 1988: 77), embora durante a vigência dos métodos activos, se assistisse ao desaparecimento *formal* da *tradução* da sala de aula. Com efeito, se bastava contactar directamente com a LE para a aprender, nega-se qualquer papel à LM no processo, logo, o recurso à LM, bem como à *tradução* foram banidos da aula, chegando mesmo a registar-se um certo preconceito contra a *tradução*, acusada de interferir negativamente na aprendizagem do LE, retardando-a até.

Em França, apesar da ruptura clara com o método tradicional em 1902 e, posteriormente, com o método directo nos anos 20, a partir desta data, os métodos tradicional e activo, este último também designado método misto ou eclético (Frias, 1992: 23), manter-se-ão vigentes até aos anos 70, num quadro paradigmático que concilia herança tradicional e herança directa (Puren, 1988 : 27-28). Neste período de compromisso, menosprezada pelos métodos directos, a *tradução* reassume a sua dimensão académica, supostamente legitimadora de qualidade e rigor no ensino da língua. Postula-se como uma das marcas herdadas do método tradicional, a par com o ensino explícito da gramática, outra vez intimamente assimilado aos seus objectivos formativos e culturais. A prática da *retroversão* reaparece nas orientações programáticas como veículo de acesso às obras literárias e como um instrumento de verificação da aplicação das regras gramaticais.

No nosso país, a partir de 1905 até 1968, alguns princípios do método directo foram introduzidos nos programas, nomeadamente a prática da oralidade para dar resposta a situações comunicativas quotidianas:

« Estas necessidades práticas do ensino do FLE são, sem dúvida, influência do *método directo* que defende uma relação directa entre a língua, o sujeito e a realidade. Esta relação estabelece-se em primeira análise pela forma oral (...). Assim, a primeira preocupação é sempre a pronúncia ou o estudo da fonética em palavras do FLE, depois de frases simples e mais tarde em textos literários ou científicos. (...) Configurando-se após uma primeira fase de feição prática, o método tradicional surge-nos então numa segunda fase de fixação e sistematização da língua (...). Mas desta vez trata-se de fornecer aos alunos, numa primeira fase de ensino do FLE, aquilo que eles já possuem em PLM [Português Língua Materna], o discurso oral quotidiano, ou seja, o que os falantes adquiriram na comunidade linguística de inserção durante a infância » (Andrade, 1988: 30- 31).

Assinalamos um reforço do método tradicional que leva « *por volta dos anos 50/60, a um retomar de práticas dos métodos tradicionais, com a revalorização dos « bons » autores, as traduções, as retroversões, os exercícios gramaticais* » (Tavares, Valente & Roldão, 1996: 24), por outras palavras, reafirmam-se os objectivos formativos e culturais do método tradicional, no intuito de combater a função utilitária da língua, avaliada como excessiva.

Nesta perspectiva de retorno da *tradução*, o programa *Liceal de Francês* de 1954 prevê mesmo a preparação ideológica e gramatical da *tradução*, facto que demonstra uma ténue valorização deste exercício neste período. Regista-se, apoiando-nos ainda no estudo de Andrade, uma indefinição do papel da *tradução* nos primeiros anos de aprendizagem, porque ora é aceite, ora recusada, remetendo-se o seu recurso para o terceiro ano (1988: 54).

Desde finais dos anos 60 e ao longo da década de 70, no período do método audiovisual, as necessidades funcionais de utilização das línguas acentuam-se, porém, continua a se excluir a LM do ensino/aprendizagem das línguas. A partir de 1968, a *tradução* passa a ser liminarmente ignorada pelos programas nos primeiros anos de aprendizagem, se bem que, em conformidade com a tendência de compromisso dos anos anteriores, se retomem práticas aferidas com os objectivos culturais, formativos e políticos dos programas de FLE, em anos mais avançados (Andrade, 1988: 31- 32).

Umas vezes previstas nos programas nos primeiros anos de aprendizagem (método directo), outras vezes recusadas (método audiovisual), à medida que o aluno progride na sua aprendizagem, *tradução* e *retroversão* hierarquizam-se como um instrumento prático de verificação de conhecimentos lexicais e gramaticais nos níveis médios, até se

postularem como exercícios de rigor ao serviço da compreensão e produção nas duas línguas, já a nível estilístico em anos finais de aprendizagem (Andrade, 1988: 54- 59).

Referenciando-nos à prática da *tradução* no período de vigência dos métodos activos, parece-nos que, não obstante a recusa teórica da *tradução*, na verdade, esta acaba por regressar formalmente à sala de aula no duplo papel de sancionadora e correctora de « *exageros* », de disfunções ou deficiências na aprendizagem da LE, que se julga poder sanar pela introdução de uma estratégia de rigor como a *tradução* ou a *retroversão*.

A *tradução* apresenta-se simultaneamente como um dos instrumentos de controlo externo, através dos programas ou exames, que afere o grau de eficácia das metodologias de ensino na aprendizagem da LE; no contexto da aula, exerce também uma função de controlo ao nível das duas línguas, LM e LE.

Após um período de aceitação no *método gramática e tradução*, a *tradução* praticamente não acusa presença nos *métodos directos* mas, com a evolução para o *paradigma construtivista*, começa a delinear-se, de forma gradual, um contexto de reaceitação da *tradução*.

1. 3. O paradigma construtivista

Nas décadas de 70 e 80, a validade das orientações behavioristas subjacentes às práticas de ensino audio-oral e os contributos da Linguística Aplicada surgem questionados por vários autores, entre eles Chomsky, que identifica princípios de organização comuns às línguas, comprometendo desta forma a noção de progressão hierarquizada e o recurso a exercícios estruturais skinerianos. Estas duas décadas são frutíferas em razão da circulação de uma quantidade considerável de pesquisas oriundas da *Filosofia, Antropologia, Sociologia, Linguística e Psicolinguística*. Os seus objectos de estudo e objectivos investigativos cruzam-se, interpenetram-se e complementam-se em graus diversos.

Destas incursões resultarão novas perspectivas, conceitos e teorias, responsáveis por uma ruptura paradigmática ao nível da Didáctica das Línguas, ruptura que questiona a validade das orientações do ensino tradicional. O *paradigma construtivista* emerge gradualmente.

No *paradigma construtivista*, ao invés de um processo mecanizado, a aprendizagem da língua concebe-se agora como um processo de aquisição complexo e pessoal que se vai estruturando progressivamente, no qual o conhecimento se constrói dinamicamente

na interacção dos saberes previamente adquiridos com as novas experiências. Um novo olhar é lançado sobre itens de aprendizagem, tais como *o significado do erro, o papel da LM, a dimensão metalinguística do ensino da língua*, assuntos até então ajuizados negativamente à luz das teorias behavioristas. Explora-se igualmente um novo quadro conceptual de referência para o *ensino da gramática* que legitime práticas reflexivas sobre o funcionamento da língua (Frias, 1992: 33).

Nesta viragem, as linhas teóricas da *Didáctica das Línguas* encaminham-se em três direcções: para a própria sala de aula, espaço onde se realizam interacções específicas; para os processos que ocorrem aquando da aquisição da LE; para o papel da reflexão metalinguística na aquisição das línguas (Dabène, 1991: 460-462).

Mais ainda, a massificação do ensino, as pesquisas na área das ciências cognitivas, humanas e sociais, a vocação tecnológica do mundo moderno, as políticas linguísticas europeias confluem para uma redefinição de objectivos/ finalidades pedagógicas e do papel do professor e do aprendente, cujo perfil se deverá harmonizar com um estilo de aprendizagem mais exigente em termos cognitivos, mais funcional em termos comunicativos, mais autónomo em termos de aprendizagem, mais qualificado também, para corresponder aos requisitos do mercado de trabalho e das sociedades em geral.

1. 3. 1. A abordagem comunicativa

A pluralidade de designações⁷ reflecte bem o carácter pluridisciplinar adstrito ao nascimento da *abordagem comunicativa*. Desde logo, a alteração terminológica de método para abordagem surge em contraponto ao carácter rígido dos métodos audio-orais e audiovisuais, mas decorre igualmente de uma redefinição do papel do aluno, agora *aprendente*, que se postula epicentro no processo de ensino/ aprendizagem, «*para aprendentes diferentes importa abordagens diferentes. Diversificar estratégias em função dos diferentes perfis de alunos é agora regra de ouro do comunicativismo*» (Tavares, Valente & Roldão, 1996: 27). Nesta sequência, o termo *método*, conotado com um certo grau de rigidez e uniformização, afigura-se inapropriado para caracterizar este ensino eclético⁸, conforme aponta Daniel Coste, preferindo-lhe a designação de abordagem (1970: 15).

⁷ Abordagem comunicativa ou abordagens comunicativas; método comunicativo ou método cognitivo; *méthode / courant fonctionnelle ou notionnelle-fonctionnelle*; método ou abordagem interaccional; correntes comunicativas.

⁸ Puren refere-se ao **ecletismo** metodológico, partindo do seguinte princípio: «*Il ne peut y avoir de système satisfaisant, parce que tout système se constitue dans une démarche de recherche de cohérence maximale et pour ce faire doit simplifier la réalité et systématiser ses quelques principes, et par conséquent le mieux que l'on*

Será precisamente o seu carácter heterogéneo, complexo e abrangente, inerente à individualização de conteúdos e propostas, bem como a diversidade de técnicas de ensino celebradas pelas correntes comunicativas, que condicionaram a sua exequibilidade em termos metodológicos, institucionais e de formação (Andrade, Araújo e Sá, Bartolomeu, Martins, Melo, Santos & Simões, 2003: 491).

Contudo, em termos didácticos, o conceito de competência comunicativa

« estimulou certamente uma abordagem da língua em contexto formal mais complexa e completa (englobando dimensões até aí não consideradas, como a estratégica, a sociocultural ou a discursiva), mais pragmática também (na medida em que implicou a consideração de novos factores envolvidos no uso social da linguagem, tais como o de locutor, contexto, intencionalidades de uso e apropriação das línguas), e sem dúvida mais individualizadas (explorando, por exemplo, a ideia de análise das necessidades de linguagem dos sujeitos aprendentes) » (Andrade, Araújo e Sá, Bartolomeu, Martins, Melo, Santos & Simões, 2003: 491).

Apelemos a Frias para definir *abordagem comunicativa*:

« As linhas de força no seu conjunto podem sintetizar-se assim: pedagogia centrada no aprendente, desenvolvimento de competências de comunicação através de uma progressão funcional, substituição de textos fabricados por textos autênticos, abordagem diferenciada das capacidades de compreensão e de expressão, prioridade do diálogo e da comunicação oral, mas ensino específico da escrita e da leitura, gramática reflexiva, pedagogia do erro » (Frias, 1992: 35).

No quadro da *abordagem comunicativa*, a aprendizagem da língua deixou de se limitar ao seu próprio estudo em termos gramaticais (método tradicional) ou à sua utilização mecanizada (métodos directos) para se conceber em termos funcionais, de interacção, em atenção às necessidades comunicativas. O uso da língua reporta-se às necessidades comunicativas específicas do falante que deverá consciencializar-se das regras sociais e culturais para adequar o seu discurso ao contexto. O enfoque nas exigências comunicativas reais acentua o carácter pragmático do ensino das línguas. Este carácter funcional associa-se intimamente à noção de competência comunicativa, sub-catalogada em competência linguística, pragmática, sociocultural, referencial, discursiva e estratégica.

Em relação à LM, no plano teórico, as correntes comunicativas derrubaram tabus inibidores do seu recurso na aula de LE, efectivamente, o paradigma construtivista

puisse faire est d'emprunter pragmatiquement à tous les systèmes présents ou passés tout ce qui semble adapté à ses problèmes et s'avère efficace sur son propre terrain » (Puren, 1994: 57-59). Eclectismo pressupõe diversificar metodologias, bem como uma maior responsabilidade do professor ao gerir o processo ensino/ aprendizagem, mas também respeito pelo estilo de aprendizagem do aprendente.

defende que o aprendente constrói a sua competência comunicativa apoiando-se nas línguas (Puren, 1995 : 16). Assim LM e competência comunicativa, ambas competências preexistentes à LE, portanto já adquiridas pelo sujeito, aparecem legitimadas e exploradas no ensino da LE. Neste quadro de reaceitação, a LM pode reassumir a sua função de *semantização e de metalinguagem*, bem como de *veículo pedagógico* na gestão das actividades organizativas da aula. Quanto à *tradução*, se bem que teoricamente emancipada das práticas subjacentes ao método tradicional em termos paradigmáticos, circunscreve-se num espaço restrito da aula para libertar o maior tempo possível de interacção em LE.

No que toca à situação portuguesa, nos anos 80, a introdução da *abordagem comunicativa* no nosso sistema educativo rege-se pela mesma tendência de introdução dos métodos directo e audiovisual. Seguindo a leitura das orientações programáticas, institui-se o ensino de práticas comunicativas nos primeiros anos de aprendizagem, mas à medida que os anos de aprendizagem avançam, as práticas tradicionais ganham terreno. Os programas do nível 5 e 7 (11º ano) apresentam a *tradução* e a *retroversão* sem terem sido os alunos preparados para o desempenho destas tarefas em anos anteriores (Andrade, 1988: 56-57, 59-61).

1. 3. 2. A abordagem cognitiva

No século XX, entre os quais, Piaget, Bruner e Vygostky estudam os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem numa óptica construtivista. No entanto, o interesse por questões de pendor cognitivista só se desenhou de forma mais consistente nos anos 90, no momento em que a Didáctica se debruçou sobre as teorias construtivistas em busca da compreensão dos processos cognitivos que se operam no processo de ensino/ aprendizagem das línguas (Porquier, 1990: 183-184).

A mudança de perspectiva advém da consciência de que, para perceber os fenómenos de compreensão em línguas, não basta trabalhar sobre os produtos, torna-se necessário questionar como se processa a actividade mental do locutor - receptor que compreende, analisa e interpreta os discursos (Porquier, 1990: 184). Um dos objectos investigativos da Didáctica focaliza-se nas actividades mentais subjacentes à aquisição e utilização das línguas, isto é, no estudo dos processos cognitivos e metacognitivos. *Consciência linguística, conhecimento reflexivo, componentes processuais do conhecimento da língua, estratégias de aprendizagem, tarefas e exercícios a desenvolver com os aprendentes* anunciam-se agora como assuntos relevantes para esta

corrente que privilegia o acesso ao conhecimento consciente da língua. No entanto, se as teorias cognitivas concebem a LM como um sistema linguístico sobre o qual se desenvolve a competência em LE, não recolhem unanimidade em relação ao maior ou menor valor a atribuir à reflexão explícita sobre o funcionamento da língua na aprendizagem da LE.

Foi, a partir da década de 70, que surgiram estudos sobre as relações entre LM e LE, responsáveis pela reabilitação progressiva do uso da LM na aula de LE. O reconhecimento de que o aluno constrói a sua competência comunicativa apoiando-se progressivamente nas LM, LE e na sua interlíngua recolhe consenso:

« Le recours à la langue première est ainsi *fondamental*, en ce sens qu'il est un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant. Le rapprochement des langues « source » et « cible » est constitutif du système d'hypothèses opératoires de l'interlangue et détermine, dans des degrés variables selon les apprenants et selon les langues concernées, l'évolution de cette dernière vers les formes propres de la langue cible » (Giacobbe, 1990 : 123).

Em termos didácticos, a relação LM e LE percepção-se agora positivamente, como um processo integrado, que atribui à LM um papel importante na aprendizagem da LE, contrariando o preceito dos métodos directos, segundo o qual a LM apenas fomentaria interferências. Esta visão reflecte que importa auxiliar o aluno a apreender o funcionamento da linguagem e das línguas para facilitar a sua compreensão e aquisição (Roulet, 1980 : 26-27). Até aqui *comunicador*, o aprendente passa agora a ser simultaneamente *investigador activo*, cumprindo assim os dois grandes objectivos desta abordagem. Efectivamente, « a *consciência sobre a língua não é revelada apenas através do saber declarativo, mas também processual, do saber utilizar a língua de modo consciente* » (Alegre, 2000: 104). Ao aceitar uma reflexão explícita sobre a língua, *language awareness*, acrescida à capacidade de comunicação, a tendência comunicativa reconcilia-se com a análise da dimensão explícita da língua. O termo *language awareness* surgiu com Hawkins no Reino Unido (anos 80), investigador que sustenta que o desenvolvimento de um conhecimento linguístico arquitectado numa reflexão metalinguística explícita pode tipificar-se como uma estratégia eficaz para melhorar o rendimento escolar dos aprendentes ao nível das línguas.

Nos anos 90, alguns autores como Barbeiro, Gnutzmann, Hecht, James e Garrett, Vieira, Wolff, etc. contribuíram para multifacetar o conceito de *language awareness*, que abrange outros domínios além do cognitivo. James e Garrett particularizam os domínios afectivo (desenvolvimento de atitudes de curiosidade e sensibilidade pela língua), social (*language awareness* como instrumento de harmonização social), do poder (discursos de

controlo ou influência externos ao falante e discurso do próprio falante sobre a aprendizagem e a língua) e da performance (influência da consciência linguística sobre a utilização da língua) (James & Garrett, 1991: 3-10; citados por Alegre, 2001: 96).

Nas palavras de Alegre, *Language awareness* constitui

« a capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua estrangeira, de a utilizar ou agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento. Nesta medida, caracterizamo-la como um processo (a capacidade de reflectir), mas também como o resultado desse processo, isto é, a capacidade de utilizar o conhecimento linguístico » (Alegre, 2000: 104).

Puren salienta também a complexidade inerente à abordagem construtivista (1995: 18). Segundo este autor, para compreender como se processa a apropriação da LE, ter-se-á obrigatoriamente que atender a várias dimensões intervenientes no ensino/aprendizagem das línguas no espaço escolar. Logo, no mesmo contexto, Puren realça a presença de:

- duas línguas e duas culturas que estabelecem entre si relações objectivas na sociedade, mas que se inter-relacionam subjectivamente na cabeça do aprendente;
- duas línguas e duas culturas, cujos modos e processos de estruturação interlingual e intercultural, ainda não foram estudados nem descritos em termos exaustivos;
- dois sujeitos, o sujeito e o aprendente, também em inter-relação constante na aula;
- mediadores múltiplos, aprendentes, manuais, metodologias de ensino, directrizes oficiais, etc. (Puren, 1995: 18).

Na mesma linha da *abordagem comunicativa*, evidencia-se o pendor eclético, a abrangência e a complexidade da *abordagem cognitiva*.

Em matéria investigativa, o acesso aos processos mentais, subjectivos, dos sujeitos intervenientes na aprendizagem complexifica o objecto de estudo da *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Na prática docente, a tarefa apresenta-se igualmente exigente, uma vez que « *tout doit être construit, donc conçu, expliqué, justifié, négocié et contrôlé comme le fait un ingénieur pour ses projets. Situation en définitive bien moins confortable, et plus exigeante au niveau de la formation, que celle où le respect d'un dispositif didactique unique et imposé de l'extérieur* » (Puren, 1995 : 20).

Como já afirmámos antes, o *paradigma construtivista* concebe a LM como um pré-requisito indissociável na aprendizagem da LE. Ao reaceitar o recurso à LM, reequaciona-

se neste seguimento o papel da *tradução*, se bem que numa linha cognitivista, na qual a consciência linguística da LE desponta e se firma mediante o confronto com a LM.

Segundo Daniel Gaonac'H, a *tradução* apresenta-se um terreno excelente para analisar processos cognitivos, uma vez que esta tarefa mobiliza recursos cognitivos consideráveis.

« La traduction – consécutive, et surtout simultanée - constitue un terrain privilégié de recherche sur la gestion des ressources cognitives : il s'agit en effet d'activités où la charge cognitive est le plus souvent très importante (opérations réalisées sur deux langues différentes ; charge mnémonique continue ; contenus à traiter souvent complexes...); de plus, les contraintes de la tâche nécessitent une simultanéité plus ou moins grande d'activités de langage de différentes natures » (Gaonac'H, 1995 : 20).

Circulando ainda no contexto construtivista, a *tradução* « *põe a funcionar utensílios, competências e saberes, que os alunos usam nas aulas de LM e de LE (...). A tradução concorrerá também, na formação intelectual, para o desenvolvimento das qualidades de lógica e clareza, para a aprendizagem da precisão e a expressão da qualidade* » (Frias, 1992: 128).

Sintetizando a nossa resenha histórica sobre o papel da *tradução* nos métodos de ensino das LEs, observamos que, no *método gramática e tradução*, pela *tradução* se chegava ao conhecimento explícito da língua; nos *métodos directos*, se excluiu a LM da aprendizagem da LE, conseqüentemente os exercícios de *tradução*; na *abordagem comunicativa*, o carácter funcional da língua ganha um estatuto preponderante, decorrente da evolução das necessidades comunicativas, mas continua a manter-se a *tradução* em segundo plano; a *abordagem cognitiva*, ao recuperar a gramática explícita, acresce à competência comunicativa uma consciência linguística reflexiva, no âmbito da qual a *tradução* poderá reconquistar o seu papel de estratégia ao serviço da análise metalinguística.

Assim, depreendemos que o *recurso à LM* e à *tradução* surge intimamente associado nas metodologias de ensino das LEs. Como vimos, os sucessivos olhares sobre a *tradução* derivam das evoluções paradigmáticas que ora aceitam, ora rejeitam o contributo da LM no ensino das LEs.

Contudo, não foram unicamente os movimentos paradigmáticos na esfera do ensino das LEs os responsáveis pelo retorno da *tradução* à aula de línguas. Um outro movimento, oriundo da *Teoria da Tradução*, contribuiu igualmente para reavaliar o papel da *tradução* nas metodologias de ensino das LEs.

2. A revalorização do exercício de tradução nas metodologias de Ensino das Línguas Estrangeiras

Até meados de século XX, os apontamentos sobre *Teoria da Tradução* versavam sobretudo temáticas estilísticas e de estética literária. Literatura e *tradução* irmanavam-se, eram privilégio de escritores que detinham, pela sua vasta cultura e domínio consolidado das línguas, a aptidão para traduzir obras literárias. A *tradução* percepcionava-se como uma competência inerente ao bilinguismo: saber línguas pressupunha saber traduzir. Decorrente desta tese, concluiu-se não ser fundamental a aquisição de formação na área da tradução.

Contudo, o Juramento de Nuremberg, o nascimento da ONU e da UNESCO, acontecimentos históricos marcantes no reconhecimento da profissão de tradutor, salientaram a absoluta urgência de preparar profissionais nesta área. Mesmo assim, a carência de tradutores continuou a evidenciar-se de forma premente, principalmente, a partir dos anos 50, por força das circunstâncias geo-políticas que testemunharam a projecção cada vez maior da comunicação entre os povos, designadamente a multiplicação de contactos entre organizações mundiais, a circulação progressiva de pessoas, o acréscimo do volume de documentos, a adopção de documentos administrativos bilingues e o crescimento de traduções da Bíblia.

Na tentativa de explicar esta procura extraordinária, Koutsivitis atribui à tradução um papel de convergência de primeira ordem na aproximação de culturas:

« La convergence à tous les niveaux, phénomène marquant de la seconde moitié du XX^e siècle, est aussi en partie le résultat de la traduction. La convergence linguistique par la traduction correspond à la convergence des cultures, des systèmes politiques et économiques, ainsi que les rapports humains, grâce à l'internationalisation sans précédent et toujours croissante des relations humaines, grâce aussi au développement des médias et des autres moyens de communication » (Koutsivitis, 1993 : 471).

Para responder às solicitações comunicativas inadiáveis das sociedades contemporâneas, um impulso multifacetado iniciou a modernização da tradução. Deste modo, enquanto as escolas de tradução se difundiam e nascia a primeira geração de tradutoras automáticas, as pesquisas sobre o fenómeno tradutivo emancipavam-se da *Teoria Linguística*. A *Teoria da Tradução* ganhava visibilidade pela circulação de obras e

revistas profissionais⁹ que lançaram um novo olhar sobre a *tradução*. O tradutor, até então sem estatuto profissional, acabou por conquistar o seu lugar.

Se durante décadas, a *tradução* foi praticamente ignorada pelos tratados de Linguística, após 1945, Mounin aponta quatro autores responsáveis pela aproximação da *Teoria Linguística à Teoria da Tradução*:

« C'est certainement A. Nida qui réalise le premier cette conjonction entre linguistique et traduction sur le plan théorique (...) dans son important article *Word* (...). A. V. Fédorov, dans son *Introduction à une théorie de la Traduction*, présente (...) un panorama organique des principes et des techniques des différents types de traduction, dans un éclairage plus résolument linguistique que stylistique et littéraire, et qui était original en U.R.S.S. et a déclenché de vives polémiques (...). J. P. Vinay et J. Darbelnet ont donné pour la première fois une authentique méthode de traduction fondée elle-aussi explicitement sur les apports que la linguistique actuelle pouvait faire sur ce point » (Mounin, 1976 : 80).

Registamos que o contributo da *Linguística* para a *Teoria da Tradução* foi considerável, porque descolou da *tradução* a etiqueta de *arte*, alicerçada no mito do «*génie des langues*». A subjectividade, inerente à feição artística da obra de arte, aprisionava a *tradução* na opacidade, convertia-a numa prática pouco objectiva, rótulo que bloqueava qualquer tentativa de aproximação *científica* do fenómeno tradutivo.

A *Linguística* teve o mérito de abrir um espaço de reflexão metódico, responsável pela afirmação conceptual da *Tradutologia*¹⁰, a qual, na qualidade de disciplina com problemas próprios, deu início à busca de técnicas. Já em 1959, Mounin afirmava :

« si nous voulons nous délivrer de tout impressionnisme et de tout subjectivisme (...) nous gagnerons à nous laisser conduire par le courant qui nous emporte en premier lieu vers une analyse scientifique des opérations et des faits de traduction. Nous y gagnerons de mettre de l'ordre dans le détail d'une recherche où, jusqu'ici, il n'y en a guère eu. Nous y gagnerons d'introduire une méthode à la place de nos impressions, de mettre un classement à nos expériences. Nous y gagnerons aussi de trouver une terminologie soigneusement définie » (Mounin, 1959 : 85 ; ver também Ballard, 1995: 31; Mounin, 1976: 8; Vinay & Darbelnet, 1975: introdução).

Neste ponto, relembremos o contributo importante de Vinay e Darbelnet, autores que enunciaram sete *técnicas* ou *processos de tradução*¹¹, ainda hoje actualizados em

⁹ Babel (1954); Traduire (1948); Meta; Vie et langage; Le linguiste; Fedorov, *L'introduction à une théorie de la traduction* (1953); Vinay e Darbelnet, *Stylistique comparée du Français et de l'Anglais* (1958).

¹⁰ A Tradutologia (Ciência da Tradução ou Teoria da Tradução) consiste no « *Discours sur la traduction, cette science humaine récente a pour vocation première d'observer et de décrire la pratique traduisante dans toutes ses manifestations* » (Tatilon, 2003: 109).

¹¹ *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*, 1ª edição 1958.

manuals de ensino de Técnicas de Tradução: *empréstimo, decalque, tradução literal, transposição, modulação, equivalência e adaptação* (1975: 47-55).

Em matéria de ensino/ aprendizagem das línguas, as décadas de 70 e 80 assistem à transição gradual de paradigma que revê orientações metodológicas dos métodos directos e audiovisuais. A reabilitação do recurso à LM, bem como a recuperação da análise metalinguística na aprendizagem da LE balizam o enquadramento teórico responsável pela reaproximação da *tradução* ao discurso pedagógico; legitimam do mesmo modo a reapreciação das finalidades da *tradução* no contexto de emergência do paradigma construtivista. Em consequência, a *tradução* distancia-se dos objectivos formativos e intelectuais do método gramática e tradução para se postular objecto de reflexão de um conjunto de autores, que a apreciam criticamente e propõem a sua renovação com base em pressupostos pedagógicos.

O movimento de revalorização abre então uma reflexão teórica, responsável pela demarcação de um novo lugar para a *tradução* no processo de ensino/ aprendizagem das LEs, que se começa a esboçar no plano teórico em 1972 com a publicação do artigo *La Traduction* de Ladmiral na revista *Langages* (N.º 28), mas será na década de 80 que se acentua a reflexão responsável pela redefinição da *tradução*. O título paradigmático do número especial da revista *Le Français dans Le Monde, Retour à la traduction* (1987), apadrinham o movimento de reabilitação da *tradução*; nesse ano, outra revista, *Les Langues Modernes*, aborda a mesma temática. Nos anos 80, vários autores debruçaram-se sobre a análise do contributo da *tradução* para a aprendizagem das LE. Citaremos, entre outros autores, Michel Ballard (*La traduction – de la théorie à la didactique*, 1984) e Elisabeth Lavault (*Fonctions de la Traduction en didactique des langues*, 1985), cujas teses contribuíram para reexaminar o papel da *tradução* na instituição pedagógica.

Por outro lado, as escolas de *tradução* definem o seu universo conceptual. Registamos a acção da *Escola Superior de Interpretes e Tradutores de Paris* que analisa a *tradução* como um processo interpretativo (*Teoria Interpretativa* ou *Teoria do Sentido*):

« La traduction interprétative transmet des discours ou des textes. (...) elle consiste à transférer des sens identiques d'une langue à l'autre dans l'équivalence des formes. Dans ce type de traduction, traducteurs et interprètes prennent conscience des sens d'un discours ou d'un texte (phase de déverbalisation) puis, agissant sur le sens comme s'il s'agissait de leur propre vouloir dire, le réactualisent en un nouveau discours dans une langue différente (phase d'expression) » (Lederer, 1994 : 216).

Em síntese, será então o carácter sistemático das reflexões, recapituladas nas áreas da *Teoria da Tradução* e da *Didáctica da Tradução*, que descrevem uma das facetas do movimento de revalorização pedagógico desta actividade.

Agora, em termos pragmáticos, que razões fundamentam a inserção desta actividade no ensino/ aprendizagem das LEs?

Desde logo, o facto da comunicação ser uma exigência nos tempos que correm. «*Nous vivons dans la confusion des langues et des cultures, mais le monde est devenu si rétréci que cela devient intolérable. Nous voulons tous nous faire comprendre, nous expliquer, communiquer*» (Bensoussan, 1987 : 33). Por ser uma actividade tão antiga quanto as urgências comunicativas das sociedades, a tradução serviu a vontade de comunicar desde tempos imemoriais. Permitiu também compilar e fazer circular o conhecimento, moldando ou contribuindo para a criação das línguas (Vilela, 1994: 13).

Na instituição pedagógica, em concreto, a revalorização da *tradução* justifica-se de igual modo pelo seu valor comunicativo. A escola reproduz modelos de comunicação no seu micro-espço social, no seio do qual se arquitectam relações interpessoais e interculturais. Como actor social, o aluno constrói e mantém relações com outros sujeitos. Consequentemente, à escola caberá desenvolver uma competência comunicativa, duplamente espontânea (livre, autónoma) e sistematizada, no intuito do aprendente assumir e distinguir, na sua interacção, os papéis sociais de forma consciente e eficaz. As orientações educativas actuais direccionam o ensino das línguas para o saber agir porque os alunos «*têm de cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados*» (Conselho da Europa, 2001: 29).

A *tradução*, acto comunicativo multifacetado, assiste à consciencialização da dimensão comunicativa da língua. Acrescenta-se-lhe a sua valência na estimulação cognitiva do aprendente, nomeadamente, através da reflexão metalinguística. Praticada como actividade pontual, que evidencia aspectos particulares da língua, ou como actividade mais aberta, promotora de reflexão, o recurso à *tradução* justifica-se, em termos pedagógicos, pelas seguintes razões:

- é uma das estratégias de aprendizagem mais usadas para compreender e aprender;
- é uma óptima forma do professor obter dados sobre a aprendizagem verbal, de saber como os dados da LE são tratados, de aceder à interlíngua do aprendente da LE;
- é uma excelente forma de posicionar o aprendente em relação à outra língua e à outra cultura;

- é uma ótima ocasião de confrontar duas realidades linguísticas, exigindo a resolução da tarefa, um observar e um reflectir sobre as qualidades de dois sistemas comunicativos em contacto, assim como sobre a própria competência do sujeito que realiza a actividade;
- é uma ocasião para o aprendente avaliar o seu trajecto de aprendizagem, de nele identificar aspectos que necessita de trabalhar, capacidades a desenvolver. (Andrade, 1997: 601-609).

Resumimos os traços mais salientes do movimento de revalorização, traços esses que contribuíram para a redefinição da *tradução*:

- redefinição da *tradução pedagógica* com base nos conhecimentos desenvolvidos pela *Teoria da Tradução*, em particular no que respeita à *Tradução Interpretativa*;
- conciliação da *tradução pedagógica* com os objectivos comunicativos do ensino em LE;
- ênfase dada à *tradução pedagógica* como actividade cognitiva (Alegre, 2001: 66-69).

Analisaremos agora, por este prisma, as facetas da revalorização ao nível da *tradução pedagógica*.

No ensino/aprendizagem das LEs, o exercício de *tradução* tem sido perspectivado num prisma redutor, tal como depreendemos das palavras dos autores que citamos:

- « La traduction scolaire peut être soit un procédé d’acquisition (aujourd’hui condamné) soit un procédé de vérification » (Vinay & Darbelnet, 1975 : 24) ;
- « La traduction pédagogique est une méthode parmi d’autres d’enseignement des langues ; elle se situe au niveau des correspondances ; elle est donc pour l’essentiel traduction linguistique bien que non dépourvue par moments d’inspiration interprétative » (Lederer, 1994 : 129) ;
- « Le thème et la version définissent un type tout à fait particulier de traduction : *la traduction comme exercice pédagogique* » (Ladmiral, 1972 : 17) ;
- « La première [la traduction pédagogique] est censée être un moyen de contrôle en didactique des langues. (...) Bien que cet exercice soit appelé « traduction », il ne devrait pas, à mon avis, être désigné par ce terme, car il ne consiste pas, la plupart du temps, en la

réexpression du sens de l'énoncé original – seule opération qui mérite le nom « traduction » - mais en une commutation des codes » (Le Féal, 1987 : 107) ;

- « La traduction est d'abord synonyme de version et de thème : une suite de mots à traduire en palliant son ignorance avec un dictionnaire et un minimum d'intuition pour imaginer un contexte faisant immanquablement défaut. (...) la traduction est un outil utilisé dans le cadre de la didactique des langues. Elle n'est pas une fin mais un moyen, car ce qui importe, ce n'est pas le sens que le texte véhicule mais l'acte de traduire et les différentes fonctions qu'il remplit : acquisition de la langue, perfectionnement, comparaison, contrôle » (Lavauth, 1987 : 119).

Reparamos que perpassa nas definições um tom ora indiferente ora depreciativo que tende a desqualificar a *tradução* na instituição pedagógica. Salientamos que a terminologia *tradução escolar ou pedagógica*, utilizada pelos autores, pretende dissociar *tradução profissional* de *tradução para aprender línguas*.

Procurando afastar-nos desta leitura depreciativa, para nós, o termo *tradução pedagógica*, enquadra-se na reavaliação das potencialidades pedagógicas do exercício de *tradução*, à luz do enquadramento conceptual da revalorização, bem como no período de emergência do paradigma cognitivista, pelo que tomaremos por referência um conjunto de autores que reflectiram sobre *tradução*, atribuindo-lhe um lugar no ensino das línguas.

O ensino das línguas e a Tradutologia interpretam o acto de traduzir segundo prismas diferentes. O ensino das LEs não projecta dotar o aluno de uma competência tradutiva, mas aproveita o exercício de *tradução* para reactivar competências preexistentes ao contacto com a LE, tendo em vista contribuir para a estruturação da competência linguístico-comunicativa nessa mesma língua (Alegre, 2000: 29).

Outra diferença crucial atende ao facto do tradutor conhecer profundamente a LE, ao invés do aluno, que dificilmente possui conhecimentos e saberes num nível que lhe permita dominar a LE. Logo, aluno e tradutor utilizam a *tradução* para cumprir objectivos diferentes: o tradutor para reverbalizar e reexprimir o sentido do texto de partida, o aluno traduz frequentemente para compreender e aprender.

A proposta de Teresa Alegre (Quadro 1) sistematiza-nos um conjunto de características que comparam *Tradução Profissional* e *Tradução Pedagógica*. Na visão desta autora, a *tradução* na qualidade de *tarefa didáctica*, não deverá ser encarada meramente como um fim (produto), mas sobretudo como um processo que se adapta a várias hipóteses de trabalho (Alegre, 2000: 27).

Quadro 1: Tradução Profissional e Tradução Pedagógica

Tradução Profissional	Tradução Pedagógica
Ênfase na tradução como produto	Ênfase na tradução como processo
Trabalho (normalmente) individual	Trabalho (normalmente) realizado em grupo
A selecção dos textos de partida é feita com base em critérios profissionais	A selecção do texto é feita com base em critérios didácticos (linguísticos e culturais)
O texto é traduzido na íntegra	De um texto podemos seleccionar partes
O tradutor raramente recebe as reacções do leitor	As traduções são discutidas em conjunto e avaliadas pelo professor
A tradução realiza-se, na grande maioria dos casos, de LE para LM	A tradução pode ocorrer em diversos sentidos: LE → LM / LM → LE / LE → LM → LE
A tradução é interpretativa	Possibilidade de recurso a outro tipo de tradução (por ex.: tradução palavra a palavra)
Actividade sistemática e isolada de outro tipo de actividades	Actividade linguística integrada em outras actividades de aprendizagem da língua
Acto de comunicação	Tarefa pedagógica

Da área da *tradução profissional*, a principal crítica contra a *tradução* executada nas instituições pedagógicas diz respeito ao tipo de *tradução* normalmente praticada, a *tradução literal* (*tradução palavra a palavra, códica ou linguística*), que restringe a interpretação à língua ao invés do discurso.

Os seguidores da *Teoria Interpretativa* recusam liminarmente a *tradução literal*. Argumentam que a *tradução literal*, actualizada em correspondências linguísticas, incute nos alunos hábitos que acabam por se repercutir negativamente no exercício de *tradução*.

Com efeito, « *L'élève, hypnotisé par les mots, veut les traduire littéralement en s'aidant d'un dictionnaire bilingue. Il faut donc lui faire comprendre que pour bien traduire, pour être fidèle au sens, il faut souvent être infidèle aux mots* » (Lavauth, 1990: 84).

Karla Déjean Le Féal pormenoriza que, em termos semânticos, ao valorizar a língua em detrimento do conteúdo, a *tradução literal* configura-se um obstáculo à aprendizagem da LE. Com efeito, o aluno corre o risco de percepcionar a língua como um amontoado de vocábulos manipuláveis em razão das suas relações sintácticas, circunstância que o

impedirá de perceber que cada língua interpreta a realidade de uma forma única, que lhe é própria (Le Féal, 1987: 107-108).

Outros inconvenientes da *tradução literal* especificam-se no plano cultural, ideia expressa nas palavras de Georges Mounin,

« les langues ne sont pas des calques universels d'une réalité universelle, mais chaque langue correspond à une organisation particulière des données de l'expérience humaine – que chaque langue découpe l'expérience non linguistique à sa manière. (...) Il faut chaque fois repasser par le découpage de la réalité propre d'une langue. Ceci explique aussi qu'apprendre une langue signifie deux choses : apprendre la structure et les mots de cette langue, mais aussi apprendre la relation qu'il y a entre structures et mots et la réalité non linguistique, la civilisation, la culture de cette langue, ce qui est tout autre chose » (Mounin, 1976 : 61-62).

Do conjunto de argumentos mencionados, observamos que a prática da *tradução literal* promove e reforça a aquisição de reflexos de literariedade prejudiciais à compreensão e utilização da língua (Le Féal, 1987: 107-108).

Assim, se atendermos às críticas dos profissionais da *tradução*, a execução da *tradução* terá de se marginalizar desta prática literal para se processar no sentido de um texto para outro, de uma cultura para outra cultura.

No processo de transferência de sentidos, a compreensão assume então relevo. A compreensão e reexpressão do sentido podem ser desencadeadas por qualquer uma das hipóteses de *tradução*:

- *tradução intersemiótica* que resulta da interpretação de códigos;
- *tradução intralinguística* ou reformulação na mesma língua (paráfrase, comentário, definição, resumo, etc.);
- *tradução interlinguística* ou tradução propriamente dita (de língua para língua) (Jakcbon, 1980: 79).

Os tipos de *tradução* enumerados contribuem para estruturar e aperfeiçoar uma competência de interpretação transversal, já que o aluno não se limita a interpretar nas aulas de línguas, na verdade, decifra inúmeras realidades: símbolos matemáticos, gráficos, mapas, dados estatísticos, poemas, cartas meteorológicas, etc. (Lavauth, 1990: 82- 83).

A *tradução intersemiótica* desenvolve uma competência extra-linguística, pois convoca, para o processo de interpretação, outros códigos em paralelo à LE, solicitando do aluno a compreensão da mensagem num código (imagens, sons, gestos, mímica, etc.), para posteriormente o actualizar noutro, por exemplo, em LE.

Por sua vez, a *tradução intralinguística* concorre igualmente para treinar a compreensão e a reverbificação. Efectivamente, « *toute activité, orale et écrite, de restitution paraphrastique d'un texte, de compte rendu, du résumé ou de contraction de texte, incitera les élèves à se détacher des mots pour rechercher le sens, à restituer « ce que le texte veut dire » plutôt qu'à tenter de reproduire « la façon dont le texte le dit »* » (Capelle, 1987 : 134).

O recurso aos tipos de *tradução* descritos apresenta-se uma hipótese de trabalho para consciencializar o aluno de que é detentor de um leque de estratégias interpretativas, passíveis de ser exercidas em várias línguas e domínios (outras disciplinas, no quotidiano, etc.). A *tradução intersemiótica* e a *tradução intralinguística* preparam, desta forma, o aluno para a *tradução interlinguística* (de língua para língua).

Concluimos que estas tipologias de *tradução* contribuem não só para aperfeiçoar o funcionamento da LM e da LE, mas concorrem sobretudo para treinar a compreensão de sentido, logo, para aceder ao sentido do enunciado, o aluno poderá coadjuvar-se de códigos diversificados (imagens, sinais, etc.). Parece-nos então importante que o professor consciencialize o aluno das várias hipóteses de *tradução* descritas, vincando que a *tradução* também se assinala uma estratégia de compreensão do sentido, à qual poderá apelar independentemente do professor solicitar a execução desta actividade.

A questão da *compreensão pela via da tradução* reenvia-nos para questões éticas, abordadas por alguns autores. Antes de avançarmos na nossa exposição, parece-nos pertinente pronunciarmo-nos sucintamente sobre este assunto. Assim, alguns autores defendem que o aluno auferir legitimidade para recorrer à *tradução*. Independentemente de contemplar ou excluir a *tradução* na planificação das tarefas de aprendizagem, sob pena de comprometer a autoconfiança do aluno, o professor não terá o direito de sancioná-lo pelo recurso à *tradução*, principalmente se, face às suas dificuldades de compreensão, este último eleger esta estratégia pertinente para o seu estilo de aprendizagem. Neste contexto, a *tradução* desculpabiliza-o do recurso à LM (sobre questões éticas, ver: Decotterd, 1987: 24; Puren, 1994: 55-62; Puren, 1995: 20).

Para além de apoiar a compreensão do sentido, o exercício de *tradução* propicia igualmente uma reflexão metalinguística nas línguas. « *Cette réflexion permet une meilleure compréhension des mécanismes et de la logique propre de la langue étrangère par opposition aux mécanismes de la langue maternelle que l'étudiant utilise toujours plus ou moins inconsciemment comme point de référence* » (Flesch, 1996 : 5).

A reflexão sobre as línguas pode processar-se mediante o recurso a exercícios contrastivos que realçam os traços comuns e distintos das línguas nos planos linguístico e cultural. Assim, o reconhecimento das diferenças e semelhanças entre as línguas solicitará

do aluno certo grau de consciência linguística, visto que os exercícios contrastivos promovem a consciencialização das diferenças ao nível da estrutura, da sintaxe e da semântica das línguas, evidenciam-lhe as variações e modulações no interior de um mesmo sistema linguístico, ou despertam-no para as possibilidades ou impossibilidades de equivalência nos sistemas linguísticos.

Se os exercícios contrastivos se anunciam uma estratégia metalinguística de aquisição e aperfeiçoamento da LE que aproxima o funcionamento das línguas, também cumprem outras funções. Efectivamente, facultam a compreensão do enunciado do ponto de vista civilizacional, mostrando ao aprendente de que forma os falantes usam a língua, promovendo, por esta via, o entendimento das especificidades culturais inerentes às línguas (Flesch, 1996: 14).

A análise contrastiva contribui igualmente para o entendimento dos Outros, uma vez que:

« permitirá iniciar a construção da Alteridade cultural. Introduzir os alunos na diversidade cultural através do ensino da LE poderá contribuir, de duas maneiras, para lutar contra o etnocentrismo linguístico e cultural. Relativamente à cultura estrangeira, lançar-se-ão as bases para uma compreensão em que se converge sem se perder a identidade. (...) A consciência de que se podem operar mudanças de atitude na aceitação de culturas estrangeiras poderá contribuir também para a compreensão de variantes regionais e sociais das subculturas existentes dentro da sociedade em que vivemos » (Frias, 1992: 169).

A execução da *tradução* pode processar-se também em grupo. A *tradução em grupo*, além de actualizar os processos de *tradução* (conhecimentos e capacidades utilizados na tradução) e solicitar uma organização e gestão colaborativa da tarefa, «fomenta o conhecimento linguístico através da consciência contrastiva e da reflexão sobre a língua, bem como contribui para o enriquecimento das estratégias de compreensão do texto» (Alegre & Alarcão, 2001: 123- 124).

Em síntese, quer se configurando exercício, quer tarefa, a *tradução* assinala-se uma estratégia que promove a reflexão sobre as línguas, o treino da compreensão, o desenvolvimento de uma consciência contrastiva e comunicativa, uma vez que habitua o aluno a centrar-se no sentido dos enunciados.

Os aspectos mencionados até aqui evidenciam, da *tradução*, a sua faceta de actividade de aprendizagem da LE, contudo a *tradução* exprime-se noutra dimensão, como meio de avaliação de conhecimentos (Alegre, 2000: 25), faceta mais associada à *retroversão*.

Até este momento, não distinguimos *tradução* de *retroversão*, com efeito, na nossa língua, o termo *tradução* encerra uma margem de ambiguidade, uma vez que designa os dois sentidos de *tradução*.

Porém, o exercício de *retroversão* (LM para a LE) merecerá de igual modo a nossa atenção, na sequência de cumprir outros objectivos. Nas palavras de alguns autores associados ao movimento de revalorização da *tradução*, regista-se um relativo consenso no que toca à exclusão da *retroversão* do ensino das LEs. Porque excessivamente conotada com a aplicação de estruturas gramaticais, portanto encarada sob a forma de *tradução literal*, a *retroversão* aparece discriminada por um conjunto de autores que a avaliam como uma tarefa difícil de realizar, um exercício de rigor matemático, pouco vantajoso na aprendizagem da língua. Segundo Villegas gerou-se mesmo nos professores um complexo enraizado na recusa das práticas procedentes do método tradicional (1987: 45).

Passemos rapidamente em revista os argumentos contra a *retroversão*.

Ladmiral considera a *retroversão* um exercício artificial « *Le thème est donc au mieux une espérance démesurée et de plus une exigence absurde. La compétence de l'élève dans la langue qu'on continue d'appeler à juste titre « étrangère » est trop insuffisante pour que la performance obtenue ne soit pas artificielle et sans commune mesure avec celle des locuteurs natifs* » (Ladmiral, 1972 : 21).

Na mesma linha, a Teoria Interpretativa recusa-lhe um lugar nobre na Tradutologia, argumentando que a *retroversão* privilegia a dimensão linguística na aquisição da língua. Abstrai-se da comunicação, por não possuir destinatário nem contexto conhecido (excepto professor e alunos da turma), logo não se exprime num contexto real e funcional de utilização da língua. Ainda que o falante fosse bilingue, a prática da *retroversão* dificilmente se prestaria a reexprimir na LE todas as modulações de expressividade e originalidade da LM. Karla Le Féal justifica que a LM não se adapta ao estatuto de língua fonte por estar fortemente ancorada na consciência do tradutor (1987:107).

Os defensores das correntes comunicativas acrescentam que a prática da *retroversão* não prepara o aprendente para o uso espontâneo da língua em contexto comunicativo; patenteia-se inclusive como um factor de desmotivação, quando confronta directamente o aluno com as suas dificuldades. Porque exige a aplicação de um leque considerável de saberes, evidenciará proporcionalmente a falta dos mesmos. Cumulativamente, a *retroversão* favorece a transferência consciente ou inconsciente de estruturas lexicais e sintácticas oriundas da LM, portanto, a *retroversão* « *renforce un*

certain ethnocentrisme de la langue maternelle, considérée comme paramètre idéal» (Harvey, 2002 : 19).

Apesar da argumentação contundente, alguns autores perspectivam positivamente este exercício. Ballard, ainda que considere a *retroversão* um exercício difícil, olha-o como uma estratégia indispensável à aprendizagem da LE:

« Le thème (...) mobilise tous les moyens de la langue étrangère puisqu'il s'agit non seulement de trouver les mots justes mais d'assurer leurs combinaisons dans des énoncés obéissant à des lois différentes (...). Une langue étrangère ne s'invente pas – or c'est un peu ce que l'on prétend faire avec le thème, dans la mesure où le bilinguisme de l'étudiant n'étant pas assuré, il essaie avec maladresse de constituer par déduction un texte dans une langue qu'il connaît mal et qu'il a mal explorée. Nous ne pensons pas que l'on puisse se passer du thème, qui est un teste remarquable des connaissances en langue étrangère » (Ballard, 1988 : 342-343).

Em oposição às funções tradicionais da *retroversão*, controle e reactivação de conhecimentos adquiridos, Hardin garante que a prática da *retroversão* desenvolve não só competências linguísticas de produção escrita, ao organizar uma reflexão mútua dos sistemas linguísticos, mas melhora competências cognitivas de rigor, reflexão, análise e memorização (Hardin, 1987: 72). Contribui igualmente para criar no aprendente hábitos de trabalho regulares e desenvolver uma postura mais autónoma na sua aprendizagem.

Harvey complementa que a *retroversão* facilita a comunicação intercultural, em virtude de ser uma estratégia que analisa fenómenos linguísticos e estilísticos; auxilia a tomada de consciência da e sobre a língua, já que se trata de uma estratégia oportuna para discernir e evitar decalques lexicais e sintácticos; postula-se ainda uma fonte lexical rica e actualizada que apresenta a vantagem de contextualizar directamente o léxico (Harvey, 2002: 24-25).

Assim, não obstante a aceitação ou recusa da *retroversão*, registam-se posições divergentes em matéria da prática da *tradução* e *retroversão* nos diversos níveis de aprendizagem da língua. Em anos iniciais, é geralmente aceite a *tradução explicativa* e recusadas a *tradução* e a *retroversão*, já que se pretende criar e desenvolver automatismos na aprendizagem da LE, não fomentando no aluno o hábito de traduzir indiscriminadamente (Strauss, 1987: 30).

Alguns autores defendem um ensino monolíngue sensivelmente até ao terceiro ano de aprendizagem (Harvey, 2002: 25; Ladmiral, 1987: 12), embora outros se manifestem a favor da *tradução* e *retroversão* desde o início da aprendizagem, dentro de certos limites (Lavauth, 1987: 120; Le Féal, 1987: 109; Strauss, 1987: 30).

Em anos de aprendizagem avançados, sensivelmente a partir do terceiro ano, aceita-se a prática da *retroversão*. Esta ideia, relativamente consensual, justifica-se porque este exercício exige do aprendente uma postura activa na construção do enunciado em LE, obrigando-o a aplicar os seus saberes lexicais, gramaticais e culturais.

Muito embora o grau de complexidade do exercício de *retroversão* o tenham conotado como um exercício difícil, Villegas classifica esta convicção de artificial. A assunção de que a *retroversão* não passa de instrumento arcaico de avaliação dos conhecimentos gramaticais é em grande parte responsável por esta ideia negativa (1987: 49).

No entanto, « *abandonnant ainsi la chasse à la faute, l'évaluation négative, on aboutirait à une pédagogie positive et à une pratique collective et réfléchie de l'exercice* » (Villegas, 1987 : 51). Dissipando o olhar depreciativo, tornar-se-ia possível encarar *tradução* e *retroversão* como tarefas criativas e lúdicas (Villegas, 1987: 52).

Ora para provar o quanto a *retroversão* se revela nociva ou, pelo contrário, para a reabilitar, parece-nos que este contencioso continuará enquanto a *tradução* não for olhada apenas como uma das múltiplas estratégias de aprendizagem da língua.

Deduzimos então que o exercício de *tradução*, consoante os autores e conforme a sua configuração (*tradução* ou *retroversão*), se avalia proveitoso ou pernicioso para a aprendizagem das LEs, como lemos no Quadro 2, na página seguinte (Königs, 2000: 8)¹².

Não obstante um conjunto de leituras contra ou a favor do exercício de *tradução*, na sala de aula, o recurso à *tradução* pode revestir várias hipóteses de trabalho.

Andrade propõe uma série de actividades que incidem na *tradução oral* ou *escrita*, bem como na sua combinação:

- a partir de um enunciado ou dois numa língua, pedir um texto de um tipo (narrativo, argumentativo, descritivo) na outra língua;
- a partir de um texto oralizado – uma conferência, por exemplo – tomar notas e sobre elas escrever um texto na outra língua;
- realizar traduções de enunciados descontextualizados (por exemplo, um título de uma notícia de jornal, a seguir pode dar-se o texto completo e pedir novamente a tradução do enunciado, mostrando que o contexto é imprescindível para a tradução);
- realizar traduções da mesma frase ou palavra em contextos diferentes;

¹² O Quadro 2 foi transcrito de CARVALHO, M. J. P. (2004) *A consciencialização do processo de transferência: um contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em contexto escolar português*, Tese de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro, p.106.

Quadro 2: A tradução na aula de LE: argumentos contra e argumentos a favor

Contras	Prós
- A LM em demasia impede as produções em LE e obstrói a oralidade	- A tradução serve de mediador para a perspectivação das diferenças estruturais entre LM e LE; através disso reforça a consciência linguística do que está a ser aprendido e ajuda os aprendentes a mudar o seu comportamento perante a aprendizagem através da canalização das suas atenções para a aprendizagem consciente das estruturas e regularidades da língua em aprendizagem
- O desenvolvimento de outras competências é prejudicado, quando não impedido	- A transferência negativa é evitada através da consciencialização das diferenças entre as duas línguas
- A tradução é no âmbito escolar demasiada exigente	- A tradução fomenta a consciência linguística não só em LE, mas também em LM
- A tradução exige demasiado trabalho	- A tradução evita o isolamento de competências distanciadas da realidade e chama à sala de aula situações comunicativas reais
- O processo de tradução é demasiado complexo, para que possa ser abordado na aula de LE	- A tradução é um meio imprescindível para a compreensão semântica
- A tradução de um texto em LE sobrepõe-se ao processo de compreensão	- A tradução promove a compreensão de texto
- A tradução não é suficientemente precisa para a compreensão semântica	- A tradução presta-se ao controle da compreensão de texto
- A tradução impede a automatização da produção linguística em LE	- A tradução promove a expressão em LE e LM, com as particularidades próprias das línguas
- A tradução sobrecarrega o aprendente, dado que não tem preparação específica para tal	- A tradução facilita o armazenamento da informação lexical
- A tradução não é adequada como forma de testagem de competências em LE, mesmo da perspectiva teórica de testagem	- A tradução obriga o aprendente à precisão linguística e impede simplificações inadequadas na selecção de palavras e estruturas
	- A tradução é adequada para a aquisição de LEs
	- A tradução é, fora da sala de aula, um elemento imprescindível na actuação comunicativa em LE
	- A tradução contribui para a aprendizagem de hábitos de utilização dos dicionários como suporte de estudo; leva ainda ao desenvolvimento de competências de busca e selecção das palavras objecto de pesquisa

- fazer um inventário de diferentes traduções de uma palavra consoante os contextos;
- resumir de uma língua para outra e sobre o resumo voltar à língua de partida;
- retraduzir em Francês um texto que acaba de ser traduzido do Francês para o Português e assim sucessivamente, comparando as diferentes versões;
- tradução de um texto e sua retradução a partir da identificação pelo professor, por exemplo das unidades de sentido desse mesmo texto (consciencialização da importância das palavras tomadas em grupo, tanto no discurso como na memória do sujeito, e do constante vaivém que é necessário estabelecer entre a ideia e os recursos formais da língua);
- comparação de diferentes traduções de um mesmo texto;
- tradução de textos técnicos de manuais franceses de Geografia, Biologia, etc. que tratem de conteúdos incluídos nos programas curriculares;
- tradução em diferido que segue o modelo interpretativo - compreensão do sentido do discurso, desverbalização (reflexão) e reexpressão do sentido do texto-fonte (Andrade, 1997: 604-607).

Antes de fecharmos a exposição sobre *tradução pedagógica*, recordamos que, na introdução ao Capítulo II, era nossa intenção pronunciar-nos sobre o papel da LM, uma vez que o recurso à LM se patenteia uma outra hipótese de contacto entre línguas. Embora destacássemos o exercício de *tradução*, quando nos referimos às metodologias de ensino das LEs, cremos que evidenciamos também o papel da LM. Por esta razão, dedicaremos algumas linhas ao *recurso à LM* e à *tradução explicativa*.

Não se tratando de *tradução* propriamente dita, isto é, de uma utilização consciente de uma actividade de transladação entre línguas no intuito de aprender línguas (Alegre, 2000: 38), o recurso à LM apresenta-se como outra via de introduzir uma língua na aula de LE.

O recurso à LM surge, por vezes, sob a designação de *tradução explicativa*, *tradução semântica* ou de *semantização*, conforme os autores.

A *tradução explicativa* cumpre o papel de clarificar um conceito, uma palavra, explicar o funcionamento da língua ou esclarecer sobre determinados aspectos culturais (Capelle, 1987: 132; Lavauth 1987: 120-121). Ladmiral atribui à *tradução explicativa* a finalidade de verificar a compreensão do texto-fonte (1972: 25).

Neste seguimento, apresenta-se uma estratégia, bastante pertinente em anos iniciais de aprendizagem da LE para o professor de línguas. Para além da função de semantização (explicativa), a *tradução explicativa* pode desempenhar ainda um papel

na gestão da aula ao evitar uma explicação ou uma paráfrase longa em LE, a qual prejudicaria o ritmo da aula.

Andrade especifica-nos o seu conceito de *tradução explicativa*:

« podemos dizer que a tradução explicativa se consubstancia em todos os casos em que, isso não estando previamente decidido, se coloca o interlocutor em contacto com a LM ou a ela se faz referência para permitir a passagem de uma língua para outra ou o desenvolvimento de uma competência de transferência: traduzindo, alternando os códigos em presença, reflectindo acerca de transferências efectuadas da LM, substituindo o léxico ou as estruturas morfo-sintácticas efectuadas por outros elementos verbais mais próximos dos da LM, em suma, realizando qualquer tipo de operação que tenha a ver com a aproximação ao conhecido » (Andrade, 1997: 559).

Como verificamos nesta definição, a *tradução explicativa* surge na qualidade de estratégia adjuvante à compreensão do funcionamento da língua, cumpre igualmente uma função de semantização, mas caracteriza-se sobretudo pela sua expressão pontual, alheia a planificações.

Das denominações transcritas, preferimos a designação *recurso à LM* para distinguir o uso da LM do exercício de *tradução*. Esta nomenclatura permitir-nos-á abranger as hipóteses de utilização da LM que possam surgir, quando tratarmos os dados.

Do início ao *terminus* do capítulo, examinámos então as relações da *tradução* e da LM com as Teorias de Ensino das Línguas; depois, evidenciámos o impacto do movimento de revalorização no ensino/aprendizagem das línguas, explicando algumas potencialidades didácticas ao nível da *tradução*.

Apesar de termos procurado examinar a *tradução* num ponto de vista construtivo, isto é, destacando as suas valências para a aprendizagem das LEs, sabemos que o exercício da *tradução* nem sempre aparece legitimado na aula, por roubar um espaço, mesmo que restrito, destinado à aprendizagem da LE.

Na verdade, se a *tradução* for entendida pelo professor apenas como um exercício de mera equivalência linguística, visto apenas como transposição gramatical de uma língua para outra, a *tradução* revela-se um exercício redutor, porém, se considerarmos a *tradução* como « *toda uma série de operações cognitivas, discursivas, culturais, isto é, comunicativas, o que faz com que aprender a traduzir seja aprender a comunicar, num dado contexto, onde a intenção comunicativa é decisiva* » (Andrade, 1997: 599), a *tradução* afirma-se como uma óptima tarefa de aprendizagem.

Contra a *tradução*, mantêm-se os argumentos de que o recurso à *tradução* corre o risco de ser conotado com uma estratégia de facilitismo para professores e alunos; de

que o discurso da aula se deve reger prioritariamente por pressupostos comunicativos orais; de que há necessidade de aferir e manter uniformidade nas práticas de ensino dos diversos docentes, excluindo-se a *tradução* (Puren, 1995: 20- 21).

A favor da *tradução* emerge um discurso teórico que reconhece o contributo de diferentes línguas para o ensino/aprendizagem das línguas, o *plurilinguismo*, o qual, certamente abrirá novas possibilidades de interpretar esta tarefa.

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Aquando da redacção do enquadramento teórico deste estudo, as leituras na área do *plurilinguismo* e da *tradução* evidenciaram-nos indirectamente métodos de investigação, contribuindo, pela mesma via, para nos guiar na escolha da metodologia a adoptar para responder às questões que colocámos.

Na qualidade de professora e investigadora, julgamos poder reiterar as palavras de Alarcão que ilustram o papel da investigação na formação do professor :

« A investigação desempenhará junto dele [do professor] uma função interpretativa, ajudando-o a olhar e a perceber os fenómenos do seu mundo e desenvolver nele o espírito crítico relativamente às suas próprias interpretações no confronto que faz com as interpretações dos outros. A relação de interacção professor/ investigador possibilitará um diálogo crítico e criativo, manifestação da racionalidade tão aspirada nesta fase de pós-modernidade. É que é no confronto dos discursos que se inova, que se constroem significados e empenhamentos comuns » (Alarcão, 1992: 99).¹³

As palavras de Alarcão retratam exactamente a nossa intenção investigativa: interpretar e reflectir. Contudo, interpretar a informação extraída dos programas e dos manuais significará não prescindir do nosso ponto de vista, obviamente pessoal, que assumiremos na convicção de que se trata de uma leitura possível.

Se consciencializamos a margem de subjectividade inerente à investigação, queremos de igual modo conferir-lhe validade, isto é, projectamos que a mesma não se limite a uma mera exploração de ideias sem rumo, mas que se inscreva no campo do rigor e da objectividade.

Desta forma, o duplo critério *subjectividade e objectividade* guiar-nos-á na busca do enquadramento paradigmático e metodológico mais exequível à natureza do nosso estudo, cujo objectivo, recordamos uma vez mais, consiste em analisar de que forma os autores dos programas e dos manuais interpretam a construção do *plurilinguismo*, em contexto de aprendizagem do Francês Língua Estrangeira.

¹³ Alarcão Citada por Canha (2001: 51): ALARCÃO, Isabel (1992) Investigação e Prática em Ensino/Aprendizagem de Línguas: que Convergências? In *Revue de Phonétique Appliquée*, nº 103-104, p.99.

Agora que já explorámos as perspectivas de outros autores, nos capítulos precedentes, preparamo-nos para a compreensão dos discursos dos programas de Francês Língua Estrangeira e dos manuais que operacionalizam as suas prescrições.

Apresentamos então as orientações metodológicas, fundamentando-as, procurando evidenciar a pertinência do enfoque que seguiremos em termos paradigmáticos, metodológicos e técnico para depois, concluída a recolha dos dados, evoluirmos, no próximo capítulo, para a consequente análise e interpretação, operações que nos facultarão o entendimento da interacção entre o *plurilinguismo como valor* e *como competência*, bem como da actividade de *tradução* no discurso regulador do processo de ensino do Francês no Sistema Educativo.

1. Quadro paradigmático e opções metodológicas de referência

Tendo em mente que a « *teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos* » (Bodgan & Biklen, 1994: 52), encetámos leituras sobre métodos de investigação em Ciências Sociais, tarefa que nos remeteu, em primeira mão, para o entendimento dos fundamentos teóricos da investigação, isto é, dos seus paradigmas.

Guba e Lincoln descrevem um paradigma como « *the basic belief system or worldview that guides the investigator* » (1994: 105), Bodgan e Biklen complementam dizendo tratar-se de um « *conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação* » (1994: 52).

Logo o posicionamento do pesquisador face à investigação atenderá não só à natureza do objecto de estudo, mas reflectirá do mesmo modo a sua compreensão do mundo. Neste sentido, Guba e Lincoln especificam diferenciações ao nível das práticas investigativas, resumidas em quatro paradigmas, dos quais destacamos a investigação de *orientação construtivista*, que passamos a caracterizar (1994: 109-112).

O investigador construtivista sabe que a subjectividade, intrínseca ao processo de interpretação, se repercute forçosamente na relação do investigador com o objecto de estudo. Ao aceitar a inexistência de verdades absolutas, o investigador adopta igualmente uma visão relativista do mundo, baseada na convicção de que a realidade, propiciadora de múltiplas leituras válidas, se apreende mediante construções mentais individuais (Guba & Lincoln, 1994: 112). Neste paradigma construtivista, o conhecimento entende-se então como interpretativo e compreensivo, integrado numa visão subjectiva do mundo (Canha, 2001: 20). Os métodos de investigação, por sua vez, servirão o

propósito de reconstruir os sentidos da realidade na mente do investigador, espaço onde se opera a interpretação, já que o sentido, na acepção de Guba, não se exprime directamente na realidade (1990: 25-27). Apesar desta ideia, Miles e Huberman (1994: 4) defendem que o fenómeno social não se representa exclusivamente na mente do investigador, acontece objectivamente no mundo, sendo possível deduzir as suas leis e regularidades, mediante o recurso a métodos de análise que admitam interpretações e quantificações. Logo, a « *observação atenta da vida social indica, com clareza, a existência de regularidades no fenómeno social, estando fora de dúvidas ser possível encontrar naquele indicadores objectivos que as exprimem e que, portanto, são passíveis de mensuração, com recurso à estatística* » (Pardal & Correia, 1995: 18-19).

Assim, julgamos que a proposição *subjectividade plausível* se enquadra na nossa visão investigativa. Como já afirmámos em momentos precedentes, acreditamos na subjectividade da nossa interpretação, porque nos é própria, partindo, no entanto, de dados objectivos. Em suma, se a proposição *subjectividade plausível* marca a nossa atitude ou postura em relação à investigação, isto é, a moldura investigativa, por esta ser ainda demasiado abrangente, revela-se insuficiente para estruturar o trabalho. Para avançarmos, precisamos de delimitar mais a nossa metodologia, equacionando um plano ou um « *corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e articulação de técnicas* », noutros termos, um método de investigação (Pardal & Correia, 1995: 10).

Reverendo a literatura sobre métodos de investigação, cremos que a *análise qualitativa* se perspectiva mais apropriada ao nosso projecto, com efeito, trata-se de « *uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais* » (Bodgan & Biklen, 1994: 11) e que « *privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificações e medida* » (Pardal & Correia, 1995: 17). Não excluimos, contudo, o recurso à quantificação de dados, quando o processo de quantificação nos facultar uma melhor compreensão do problema (ver outras definições de métodos qualitativos em Bodgan & Biklen, 1994: 72-74; Denzin & Lincoln, 1994: 1-2; Miles & Huberman, 1994: 1-9; Newman & Benz, 1998: 16-18; Nunan, 1992: 4).

Se os métodos qualitativos detêm um lugar cada vez maior nos métodos de investigação (Bodgan & Bilken, 1994: 11; Guba & Lincoln, 1994: 106; Miles & Huberman, 1994: 1) foram, no entanto, alvo de algum descrédito nos meios científicos positivistas, facto que lhes valeu apelações depreciativas de estudos intuitivos, arte da interpretação, etc. (Bodgan & Biklen, 1994: 4; Miles & Huberman, 1994: 2). Se bem que o olhar positivista valorize historicamente os métodos quantitativos, na assunção de serem os únicos

capazes de validarem resultados, estes métodos parecem não conseguir dar conta da complexidade da realidade actual, nomeadamente dos fenómenos ocorridos no campo das Ciências Sociais (Guba & Lincoln, 1994: 105-106). Klaus Krippendorff resume claramente a visão unilateral do olhar positivista sobre a realidade, ao afirmar « *Methods in the natural sciences do not need to be concerned with meanings, references, consequences, and intentions (...) Yet, nobody doubts the significance of symbols in society* » (1980: 7). Assim, a conciliação de técnicas oriundas das duas áreas revela-se pertinente, por conseguinte, as designações qualitativo/ quantitativo, segundo muitos autores não fazem sentido (Newman & Benz, 1998: 9-12; Pardal & Correia, 1995: 18-19; Quivy & Campenhoudt, 1992: 225). A interacção de métodos das duas abordagens agiliza a pesquisa, como nos dizem Pardal e Correia, que consideram a dicotomia estudos qualitativos/ quantitativos uma falsa questão, uma vez que para « *serem credíveis, um e outro precisam, sim, de ter por base o rigor e conclusões circunscritas à relevância dos dados* » (1995:19).

A nossa incursão pelas metodologias de investigação leva-nos a concluir que nos inserimos na orientação *construtivista*, já que objectivamos questionar e interpretar a realidade no intuito de compreendermos, clarificarmos fenómenos, elucidarmos sentidos para nós próprios, para depois, encetarmos um novo processo de reconstrução de sentidos (Schwandt, 1994: 118). De facto, buscamos um conhecimento compreensivo sobre o objecto de estudo, compreensão construída na consciência da interacção subjectiva *investigador/ objecto de estudo*. Pela nossa leitura pessoal, a interpretação do discurso posiciona-nos igualmente no campo da relatividade, assumindo-se um olhar entre muitos.

Ainda, por se tratar de uma investigação descritiva sob a forma de palavra; de uma investigação que confere importância quer ao processo, isto é, ao tratamento, descrição e interpretação dos dados, quer aos resultados; de uma investigação que analisa os dados principalmente de forma indutiva; de uma investigação que procura um entendimento do conteúdo, questionando a dinâmica interna das situações, não duvidamos em inserir a nossa investigação no *campo qualitativo* (Bodgan & Bilken, 1994: 47-51).

Antes de prosseguirmos, explicitamos que a presente investigação se estrutura ainda segundo a orientação de Nunan. Trata-se de « *a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: a question, problem or hypothesis, data, analysis and interpretation of data* » (1992: 3). Agora, baseado-nos nos pressupostos *construtivistas/qualitativos*, bem como no desenho investigativo de Nunan, passemos a formular as questões ou interrogações que suscitaram o nosso percurso.

2. Questões e objectivos investigativos

Antes de apresentarmos a questão e os objectivos da investigação, consideramos pertinente relembrar sucintamente a problemática apresentada no quadro teórico de referência. No Capítulo I, incidimos na descrição das *políticas linguísticas* dirigidas ao ensino das línguas, consubstanciadas no *plurilinguismo como valor e como competência* para, no Capítulo II, nos debruçarmos sobre o papel da *tradução* e da *LM*, no intuito de verificarmos de que forma diferentes línguas contribuem no discurso regulador dirigido ao ensino da LE. Portanto, o percurso realizado evidenciou-nos as linhas ideológicas previstas para o ensino das línguas na Europa, bem como hipóteses de contacto entre as línguas.

Em suma, tendo feito uma leitura ideológica (Capítulo I) e uma leitura das práticas de ensino (Capítulo II), tencionamos agora dirigir o nosso olhar para o Sistema Educativo português para analisar de que modo se apresenta o contributo de outras línguas no discurso regulador do ensino do Francês Língua Estrangeira II e III (FLE II, FLE III).

Assim, tendo em conta os dois momentos preparatórios, bem como o nosso desígnio investigativo, expomos a questão que suscitou este percurso de investigação:

- Em Portugal, de que forma programas e manuais interpretam o contributo das outras línguas na construção do Plurilinguismo, em contexto de ensino do Francês Língua Estrangeira II e III?

Para operacionalizar a questão formulada, definimos os objectivos investigativos que se seguem:

- Definir tipologias para analisar o papel das línguas no discurso regulador do processo de ensino/ aprendizagem do Francês Língua Estrangeira;
- Identificar o lugar atribuído às tarefas que mobilizam o contacto de línguas, nomeadamente à tradução, no ensino do Francês Língua Estrangeira II e III, pelos autores dos programas e dos manuais de ensino;
- Identificar os conceitos de *plurilinguismo* presentes nos programas e manuais;
- Analisar o grau de convergência entre o discurso teórico dos programas e a operacionalização das suas prescrições nos manuais, no que diz respeito ao papel

das línguas no processo de ensino/ aprendizagem do Francês Língua Estrangeira II e III.

3. Constituição do *corpus* de análise

Recordando a contextualização introdutória à dissertação, declarámos na altura que queríamos reflectir sobre o discurso educativo centrado na *pluralidade das línguas*.

Assim, a nossa análise incidirá no conteúdo dos programas e dos manuais, uma vez que queremos centrar-nos não só no discurso oficial do Estado português presente nos programas de ensino, mas também analisar hipóteses de operacionalização que tenham em conta a *pluralidade das línguas*, pela via de manuais escolares. Neste contexto, embora o manual possa ou não ser utilizado pelo professor, anuncia-se como uma proposta de concretização das orientações programáticas, possibilitando-nos realizar uma leitura do discurso dos seus autores sobre o contributo das diferentes línguas para a construção do *plurilinguismo*.

Nesta sequência, pronunciar-nos-emos brevemente sobre o estatuto e funções dos programas e manuais.

Alarcão propõe-nos a seguinte definição de programa:

« O programa é (...) uma construção social, uma produção contextualizada, que não pode ser desligada da mundivivência política, social, linguística e pedagógico-didáctica vigente à data da sua concepção. É fruto de visões culturais, enquadra-se em decisões políticas e transmite perspectivas pedagógicas de criação de contextos de acesso do estudante a determinados saberes, também eles definidos em função do contexto actual, com uma atenção especial concedida a vários corpos de conhecimentos disciplinares ao longo do tempo e construídos e hoje considerados património científico-cultural, mas também às necessidades da sociedade vigente » (Alarcão, 2001: 57).

De forma sintética, julgamos poder afirmar que os programas reproduzem a visão dos Estados sobre o ensino de determinada disciplina, no nosso caso, reflectem as *políticas linguísticas* do Estado português dirigidas ao ensino do FLE.

No entanto, embora evidenciem uma função normativa que vincula o ensino das disciplinas a um conjunto de orientações, os programas apresentam-se documento flexíveis, uma vez que abrem um conjunto de hipóteses de trabalho para os professores. Efectivamente, « *um programa não é um documento inerte (...) Compete aos*

professores, devidamente (...) formados interpretar correctamente as intenções expressas no programa e animá-lo, vivificá-lo, pô-lo em acção » (Alarcão, 2001: 59).

Nesta linha, os autores dos manuais escolares propõem uma interpretação das orientações dos programas da sua responsabilidade. Contudo, como parte integrante do sistema de normas e de práticas que permitem trocas e transferências culturais realizadas na escola, o discurso dos manuais evidencia igualmente uma função reguladora (Paulo, 1999: 358).

Explicitando melhor,

« sendo o manual um produto de consumo e um texto de massas *ideologicamente marcado*, desempenha uma função *fortemente reguladora* das práticas instrucionais e sociais em sala de aula e constitui, enquanto discurso pedagógico institucionalizado, um potencial instrumento de sujeição a uma determinada forma de perspectivar os modos de recontextualização do saber, com implicações significativas no tipo de relação que com esse saber os alunos estabelecem e no processo de construção de uma cultura de aprendizagem em geral » (Vieira, Marques & Moreira, 1999: 527).

Se os manuais materializam as orientações dos programas, não deixam contudo de exprimir a visão pessoal dos seus autores, a sua interpretação da acção educativa, a qual queremos examinar. Assim, o corpus de análise, « *l'ensemble des données sur lequel va ou doit s'effectuer l'analyse de contenu* » (Mucchielli, 1998 : 45) reúne os programas de ensino do FLE II e do FLE III, bem como os respectivos manuais publicados por editoras nacionais. Paralelamente ao programa do 3º Ciclo do Ensino Básico (LE II), analisaremos o documento *Competências Essenciais para o Ensino Básico*, editado pelo Ministério da Educação, que enquadra as mais recentes orientações para o 3º Ciclo, no âmbito da Reorganização Curricular entrada em vigor, para o 7ºano de escolaridade, no ano lectivo 2002/2003. No Ensino Secundário, incidiremos nos programas de Francês II, Língua de Continuação, e Francês III, Língua de Iniciação, em vigor a partir do ano lectivo 2003/2004. Os manuais de ensino para o estudo do FLE, editados no período abrangido do ano lectivo 2002/ 2003 ao ano lectivo 2004/ 2005, integram o *corpus*. Não consultaremos manuais previstos para o 12º ano, uma vez que a sua adopção, prevista para o ano lectivo 2005/2006, se situa fora das balizas cronológicas desta investigação. Examinaremos sucessivamente o manual, o livro do professor, as gramáticas que acompanham o manual e, por fim, o caderno ou livro do aluno.

Decidimos optar pelo FLE II e FLE III pelas seguintes razões.

A primeira prende-se com o facto do estudo do FLE I assumir uma expressão pouco significativa no ensino das LEs. Ao reunir o *corpus*, confirmámos este decréscimo, que se

repercute na oferta editorial. Com efeito, os manuais de FLE I, ou não existem, ou apenas foram editados para o 7º ano, uma vez que a sua adopção restrita não justificou a continuidade de edição.

A segunda razão articula-se com a temática do nosso estudo que aborda a diversidade linguística. Assim, considerando as orientações das *políticas linguísticas* apontadas para o desenvolvimento da *competência plurilingue*, bem como o percurso institucional do aluno até ao final do 3º Ciclo, ao longo do qual contacta com três línguas (muito provavelmente: Português, Inglês e Francês), partimos do princípio de que os programas e os manuais de LE II e LE III apelam, directa ou indirectamente, ao contributo de outras línguas para a aprendizagem do Francês.

Por último, escolhemos restringir a análise dos manuais às *editoras portuguesas*. De facto, existem manuais ou métodos de aprendizagem, difundidos pelo mundo e também à venda em Portugal, cujo conteúdo analisámos sucintamente, mas que não nos parece adequar-se aos objectivos desta investigação. Dado que se destinam ao estudo do FLE em qualquer parte do mundo, contemplam conteúdos que reenviam para a língua e cultura francesas, portanto, marcados por uma visão unilateral, ou seja, por uma visão que parte da cultura francesa para as outras. O nosso objectivo consiste em captar a visão dos autores que criaram manuais especificamente dirigidos ao público português, porque, incluirão, certamente, actividades que apelam ao recurso à LM, à tradução ou outras tarefas. Parece-nos que os autores dos manuais não se desvincularão do contributo da língua e cultura portuguesas para a aprendizagem do FLE.

Assim, reunimos todos os manuais escolares publicados, em Portugal, que se enquadram nos critérios que acabámos de explicitar.

Na descrição do *corpus*, registaremos apenas informações úteis, assim, omitimos a descrição das características gráficas do manual, etc., uma vez que estes aspectos não assumem relevância para o estudo da temática em causa.

Passemos então a apresentar o *corpus* de análise:

Programas de Francês Língua Estrangeira II e III

3º Ciclo do Ensino Básico:

- Programa para o Francês Língua Estrangeira II – 3º Ciclo;
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais para as Línguas Estrangeiras;

Ensino Secundário

- Programa de Francês, Níveis de Continuação e Iniciação:
 - Programa para o Francês Continuação - Formação Geral;
 - Programa para o Francês Continuação - Formação Específica;
 - Programa para o Francês Iniciação - Formação Específica.

Manuais escolares de Francês Língua Estrangeira II e III

Quadro 3: Manuais de Francês

Ensino Básico	Ensino Secundário	
Língua II	Língua II	Língua III
7º ano : 9 manuais 8º ano: 9 manuais 9º ano: 7 manuais	10º ano: 5 manuais 11º ano: 2 manuais	10º ano: 1 manual 11º ano: 1 manual
Total: 25 manuais	Total: 9 manuais	

4. Procedimentos de tratamento da informação

4.1. Análise de conteúdo

Do *paradigma construtivista*, que norteia o presente estudo, remetemo-nos neste momento para o exame das técnicas de análise mais apropriadas ao nosso intento, analisar as ideias.

De entre as hipóteses exploradas para tratar a informação, a *análise de conteúdo* impôs-se como a possibilidade de compreensão mais profunda do objecto de pesquisa, na sequência de possibilitar, numa primeira fase, o recurso a um conjunto de procedimentos de sistematização e transformação da informação, que evidenciarão tendências no conteúdo dos documentos para, em momento posterior, se estabelecerem relações e confrontarem os elementos obtidos, tornando possível a análise dos dados e sua consequente apresentação.

Miles e Huberman reservam à *análise de conteúdo*, sob a forma de palavras, um lugar preponderante nos estudos qualitativos, de facto, o seu contributo assinala-se

multifacetado, rico e holístico, visto o seu objecto de estudo, em sentido lato, se identificar com a própria complexidade da vida real (1994: 9). Na verdade, a técnica de análise mencionada ajusta-se especialmente à compreensão das linguagens simbólicas (Krippendorff, 1980: 7, 33), à interpretação dos discursos, por propiciar esclarecimento de sentidos, desvendar intenções latentes, explicitar leituras à primeira vista ténues, clarificar o obscuro, enquadrar e contextualizar fenómenos, etc. O seu potencial para desvendar a complexidade dos fenómenos, bem como para desenhar descrições vivas e reais, produz igualmente um forte impacto no leitor (Miles & Huberman, 1994: 10), contrariamente a alguns estudos quantitativos, por vezes, áridos na exposição dos dados.

Embora a subjectividade, inerente ao investigador e intrínseca ao discurso, se possa reflectir na interpretação dos dados, as técnicas de *análise de conteúdo* permitem mitigar e restringir a margem de subjectividade, admitindo que tal busca de rigor e objectividade signifique lançar mão de procedimentos oriundos da área dos estudos quantitativos. Com efeito, na análise de conteúdo, o esforço de interpretação do analista balança entre o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade (Bardin, 1983: 9).

Para equilibrar a dualidade *objectividade / subjectividade*, presente no processo de desocultação dos sentidos da mensagem, o pesquisador precisa de ferramentas de trabalho, a *inferência*. Segundo Krippendorff (1980: 55), a *inferência* é a « *raison d'être* » da *análise de conteúdo*, a sua própria finalidade, no entendimento de Bardin (1983: 39). Consiste na « *inférence de connaissances relatives aux conditions de productions (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non)* » (Bardin, 1983: 39). Noutros termos, inferir trata-se de ir além do conteúdo manifesto, ultrapassar os dados, interpretá-los (Mucchielli, 1998: 27), operação que realizaremos para compreender as ideias explícitas ou implícitas, as opiniões, as intenções daqueles que as exprimem.

Analisar o conteúdo consistirá então num conjunto « *de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/ réception (variables inférées) de ces messages* » (Bardin, 1983: 43 ; ver outras definições em Krippendorff, 1980 : 21; Miles & Huberman, 1994 : 9-11; Mucchielli, 1998 : 23 ; Pardal & Correia, 1995 : 72-73 ; Quivy & Campenhoudt, 1992: 224-229).

A citação de Bardin exprime uma visão técnica da *análise de conteúdo* na linha de Krippendorff, Miles e Huberman, partidários da adopção de processos de quantificação e sistematização, em conjunto com a adopção de procedimentos transparentes

aquando da análise, através do recurso a regras e processos determinados rigorosamente, procurando sempre referenciar-se e dar relevância às questões ou hipóteses definidas a partir do enquadramento teórico. Clarificamos que quantificar, no caso da *análise de conteúdo*, significa prioritariamente adoptar procedimentos de categorização de dados, processo que executaremos mais adiante.

Aceitando que a *análise de conteúdo* se molda à análise de ideologias, dos sistemas de valores, das representações e aspirações, por um lado; mas serve igualmente para estudar manuais escolares (Quivy & Campenhoudt, 1992: 227), « *démasquer l'axiologie sous-jacente à des manuels scolaires* » (Bardin, 1983: 31) por outro, elegemos esta técnica ideal para trabalhar as ideias. Relembramos que a opção por métodos de análise específicos surge condicionada, quer pela natureza do objecto de estudo, quer pela postura do investigador (Krippendorff, 1980: 25), no nosso caso, enunciada na proposição *subjectividade plausível*.

Em conclusão, atendendo às opções tomadas, avaliamos a *análise de conteúdo* duplamente adaptada, por incidir no « *estudo do não dito, do implícito* » (Quivy & Campenhoudt, 1992: 228), por cumulativamente propiciar o recurso e manutenção de critérios de rigor nos procedimentos de tratamento e análise da informação.

4. 2. Construção do modelo de análise

Qualquer documento reúne potencialmente uma quantidade de informações sobre o seu autor, sobre o grupo ao qual pertence, sobre os factos e acontecimentos que neles são relatados, sobre os efeitos procurados, sobre a apresentação da informação, sobre o mundo ou parte do real de que trata (Mucchielli, 1998: 23).

De igual modo, os documentos que organizámos detêm um manancial enorme de informação, de facto, os programas e os manuais potenciam inúmeras abordagens, se bem que, transcrevendo as palavras de Quivy e Campenhoudt, limitar-nos-emos, apenas, a reter alguns aspectos da realidade, « *somente o que exprime o essencial dessa realidade, do ponto de vista do investigador* » (1992: 122). Se ambicionamos aceder ao carácter simbólico da linguagem, onde subjazem sentidos, que extrairemos para partilhar, não nos esqueceremos, porém, que os mesmos sentidos se reportam ao comunicador, ao emissor (Krippendorff, 1980: 22), no nosso caso, aos autores dos programas e dos manuais.

Na tentativa de individualizar *fragmentos ou leituras* da realidade, planificamos a *análise de conteúdo* em duas etapas.

A primeira consiste na recolha de informação, por forma a obtermos uma representação simplificada dos dados. Baseando-nos no conteúdo dos documentos, faremos um inventário de modo a isolar os temas que elegemos, procedendo, em simultâneo, à sua classificação, procedimento que reparte os elementos mediante a busca ou imposição de uma organização (Bardin, 1983: 119). Classificaremos os elementos por analogia, destacando o que lhes é comum, verificando de que forma se exprimem as nossas temáticas nos documentos, « *Trata-se, portanto, de uma construção - selecção* » (Quivy & Campenhoudt, 1992: 122).

Com a finalidade de operacionalizar a recolha de dados, filtrámos temas do enquadramento teórico, que delimitaremos em segmentos de texto, tecnicamente designados por unidades de registo, « *segment de contenu à considérer comme unité de base* » (Bardin, 1983: 103) de amplitude variável, respectivamente individualizadas na sua categoria, a qual se define como « *une notion générale représentant un ensemble ou une classe de signifiés. Les unités de sens (...) doivent être réparties en catégories, distribuées en genres, en thèmes, en « grandes orientations* » (Mucchielli, 1998 : 41).

A luz do que já afirmámos, o critério *temático ou semântico* preside à categorização, de facto, « *le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture. Le texte peut être découpé en idées constituantes, en énoncés et propositions porteurs de significations isolables* » (Bardin, 1983: 104). Uma vez que projectamos compreender como se exprimem os temas nos documentos, seleccionámos, para a construção do nosso modelo de análise, os temas-chave *Língua Materna, Tradução e Plurilinguismo* que apreciaremos em duas dimensões sucessivas, designadas respectivamente, por *Plano das ideologias e Plano da operacionalização*. A adopção do critério semântico (dos sentidos veiculados pela informação ou pelos temas) requer a definição *a priori* dos saberes objecto de análise. Este procedimento por dedução de saberes, ou de temas pré-definidos, procedentes do quadro teórico possibilita ao investigador manobrar com flexibilidade e objectividade na análise de conteúdo.

Com efeito, o recurso a saberes apresenta a vantagem de circunscrever limites ao investigador, muito embora, a análise também admita e integre novas pistas de interpretação provindas do tratamento dos dados. Pelo evitamento de dispersões na interpretação (*dérives interprétatives*), o investigador exerce assim um maior controlo na análise, procedimento que confere fiabilidade à interpretação. « *C'est là le domaine de l'analyste interprétant* » declaram Ghiglione, Landré, Bromberg e Molette (1998: 5-6, 63).

Quivy e Campenhoudt fundamentam, na mesma linha, que a construção do modelo de análise pelo método hipotético-dedutivo proporciona « *um grau mais elevado de*

ruptura com os preconceitos e com a ilusão de transparência » (1992: 151), na sequência de se articular com um quadro de pensamento mais geral, o paradigma (1992: 126). Este processo de construção do modelo de análise cria uma distanciação entre investigador e objecto de estudo.

Será então a partir do material colhido, individualizado e organizado que inferiremos para compreender, analisar e explicar sentidos que se agrupam em torno dos conceitos *Língua Materna, Tradução e Plurilinguismo*. Durante o processo não deixaremos de nos referenciar quer às questões de investigação, quer aos objectivos definidos, quer à natureza dos dados. Inseridas as unidades de registo nas respectivas categorias, teremos então o nosso material estruturado e a primeira fase do trabalho concluída. A etapa seguinte dará conta da análise e interpretação dos dados.

Por ora, falta ainda enumerar e descrever as respectivas *categorias de análise*, bem como articulá-las com as suas dimensões. Na sequência da nossa *leitura flutuante* (Bardin, 1983: 94) ou *de antecipação* (Quivy & Campenhoudt, 1992: 186), decidimos criar, desde logo, as categorias e subcategorias que utilizaremos.

Antes de inventariarmos a categorização, ainda entendemos oportuno afirmar que acompanhamos, aquando da definição das categorias, um conjunto de critérios aconselhados por vários autores (Bardin, 1983: 121-122; Mucchielli, 1998: 42-43), cuja aplicação garante qualidade e validade ao processo de categorização.

Assim, ao apurar se as categorias se enquadram nos objectivos de investigação, no quadro teórico e que são relevantes para o conteúdo do *corpus*, cumprimos o *princípio da pertinência*. Submeteremos a totalidade do *corpus* aos critérios temáticos de análise definidos, assegurando pela paráfrase de conceitos ou transcrição de unidades de registo, a *fidelidade* (outro critério) aos enunciados de partida. Cuidaremos cumulativamente que cada unidade de registo só apareça uma vez em cada grande categoria (*exclusão mútua*). Uma vez que todos os documentos dizem respeito ao ensino do FLE cumprem o *princípio de homogeneidade*, pelo que, será possível aplicar os mesmos critérios de análise. Dizemos também que as categorias percorrem a totalidade do *corpus*, esgotando as possibilidades de transcrição. Para o efeito, os documentos serão lidos e tratados de *forma exaustiva* (outra regra). Por último, adoptaremos o *princípio da objectividade* na definição dos codificadores, esperando que a categorização prevista seja geradora de novos significados (*princípio da produtividade*).

Parece-nos ser possível prosseguir para a descrição das categorias de análise que agrupamos em duas grandes dimensões **Plano das ideologias** e **Plano da operacionalização**.

1. Plano das ideologias

Através do *Plano das ideologias*, pretendemos aceder ao discurso teórico que se focaliza sobre o contacto de línguas nas suas várias expressões (LM, plurilinguismo, tradução, versão, reconto, etc.), discurso veiculado pelos programas e pelos manuais.

No fundo, queremos saber se as prescrições dos programas e o discurso conceptual dos autores dos manuais contempla e aceita o contributo de outras línguas para o ensino/aprendizagem do Francês. Através deste plano, verificaremos que convergências existem entre o quadro teórico de referência *políticas linguísticas educativas para o ensino das Línguas Estrangeiras* e os documentos que iremos analisar.

Propomos então quatro grandes *categorias* para percorrer programas e manuais.

Categoria Repertório

Definimos a categoria **Repertório** como toda a informação que programas e manuais transmitem sobre linguagens e variedades linguísticas que o aprendente possui, independentemente de ter ou não realizado a aprendizagem das mesmas em contexto escolar; linguagens e variedades linguísticas que o aprendente convoca e gere para aprender uma nova língua e/ou para comunicar em função das situações;

Categoria Transferência

Definimos a categoria **Transferência** como toda a informação que programas e manuais veiculam sobre a capacidade do aprendente relacionar informação nova, com esquemas e estruturas preexistentes, no processo de aprendizagem das línguas. Transferir será utilizar saberes comunicativos, linguísticos e culturais de uma ou várias línguas para aprender outra(s), seguindo uma determinada linha de acção;

Categoria Atitudes em relação às línguas e culturas

Definimos a categoria **Atitudes em relação às línguas e culturas** como toda a informação que programas e manuais exprimem sobre atitudes relativas às línguas e culturas. Incluem-se nesta categoria o modo como se posicionam e perspectivam as línguas e culturas, por exemplo, através de atitudes de abertura, receptividade, compreensão, respeito pela diversidade e diferença, etc.

Esta categoria abrange igualmente a recolha de informação que caracterize a *competência intercultural* dos sujeitos, isto é, a sua atitude relativamente a outras línguas e culturas, por exemplo, a sua capacidade para interpretar e avaliar culturas com distanciamento crítico, sem exercer juízos de valor, suspendendo representações sobre os Outros;

Categoria Uso das línguas

Através da categoria **Uso das línguas**, pretendemos identificar que objectivo(s) norteia(m) o ensino/aprendizagem das línguas do ponto de vista dos programas e dos manuais, isto é, em termos práticos, o que se pretende que o aluno seja capaz de realizar com as línguas ao longo da sua aprendizagem, por exemplo, *reflectir sobre o funcionamento das línguas, comunicar, pesquisar informação, etc.*

2. Plano da operacionalização

Este plano manifesta-se apenas nos manuais. Através do *Plano da operacionalização*, veremos qual o *papel da língua materna*, qual a relevância e função da *tradução* e como se exprime o *plurilinguismo* no discurso que pretende regular o processo de ensino/aprendizagem do Francês.

Criamos as categorias *Língua Materna*, *Tradução* e *Plurilinguismo* e respectivas subcategorias que explicitamos a seguir.

Categoria Língua Materna - esta categoria destina-se a analisar em que termos se explicita o contributo da LM para o ensino/ aprendizagem de FLE.

- **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** – recolha de informação sobre o recurso à LM para reflectir sobre o funcionamento das línguas ou para clarificar o seu funcionamento através de exemplos em Português;
- **Compreensão** - recolha de informação sobre o recurso à LM para verificar se a compreensão dos enunciados foi realizada;
- **Reflexão sobre atitudes e valores** - recolha de informação sobre o recurso à LM para reflectir, interpretar, comparar ou avaliar atitudes, valores, comportamentos, hábitos, estereótipos inerentes às culturas e ao Outro, mas também inerentes à sua própria cultura e a si próprio;
- **Pesquisa sobre línguas e culturas** – recolha de informação em LM (dicionários, enciclopédias, inquéritos, Internet, etc.) que poderá vir a ser utilizada para realizar uma tarefa, em Francês ou em Português, ou que servirá para alargar os conhecimentos dos alunos;

- **Avaliação** - recolha de informação sobre o recurso à LM para apoiar a avaliação do desempenho do aluno em termos de atitudes e comportamentos, métodos de trabalho ou de estudo, competências trabalhadas, etc. ;
- **Semantização** - recolha de informação sobre a explicitação ou a explicação do significado, em Português, de uma palavra ou expressão francesa;
- **Gestão** - recolha de informação sobre o recurso à LM para gerir tarefas de aprendizagem e organizar o manual.

Categoria Tradução - esta categoria destina-se a recolher informação sobre a actividade de tradução. As subcategorias de análise organizam-se em função dos objectivos da tradução.

- **Tradução lexical** – recolha de informação sobre exercícios de tradução, cujo objectivo consiste em trabalhar o funcionamento das línguas pelo contraste, destacando as relações de semelhança (transparência) ou de diferenciação das línguas em presença;
- **Tradução morfossintáctica** – recolha de informação sobre exercícios, cujo objectivo é consciencializar o aluno do funcionamento morfossintáctico das línguas, através de exercícios que promovam uma reflexão sobre os recursos gramaticais e o seu funcionamento, de exercícios que conduzam à mecanização ou que verifiquem a aplicação dos mesmos recursos gramaticais;
- **Tradução semântica** - recolha de informação sobre actividades de tradução que visem promover a explicitação do sentido ou o acesso ao sentido de palavras, expressões ou textos. Realiza uma função instrumental, ou seja, trata-se de uma estratégia, para facilitar a percepção do sentido;
- **Tradução avaliativa** - recolha de informação sobre exercícios que pretendem verificar se foi apreendido ou percebido o sentido de palavras, expressões ou textos. Este tipo de tradução ocorre, por exemplo, no final do texto para avaliar se determinada estrutura foi entendida;

- **Tradução interpretativa** - recolha de informação sobre exercícios, cujo objectivo consiste em traduzir textos. Trata-se de apreender o sentido do texto para o reproduzir em Português, respeitando a intenção comunicativa do texto de origem, treinando por esta via a expressão escrita em LM.

Categoria Plurilinguismo - o objectivo desta categoria consiste em verificar se os manuais contemplam, no ensino/aprendizagem do FLE, o recurso a outras línguas, além do Português, bem como o que se propõem realizar no que toca a outras culturas. Em suma, uma vez que o papel da LM já foi objecto de análise, interessa-nos agora analisar o lugar que outras línguas e culturas ocupam na aprendizagem do Francês.

- **Compreensão das línguas e culturas** – recolha de informação sobre actividades que requeiram para a sua realização a mobilização de várias línguas;
- **Pesquisa sobre línguas e culturas** – recolha de informação sobre actividades que solicitem a busca de (ou que transmitam) informação, conhecimentos sobre outras línguas ou culturas;
- **Contactos com outras línguas e culturas** – recolha de informação sobre actividades que requeiram um contacto efectivo com pessoas de outras culturas (por exemplo, comunicar num *chat*, escrever uma carta par alunos estrangeiros, etc.);
- **Reflexão sobre atitudes e valores** – recolha de informação sobre actividades que solicitem uma reflexão, interpretação, comparação ou uma avaliação de atitudes, valores, comportamentos, hábitos, estereótipos, etc. inerentes às culturas e ao Outro, mas também inerentes à sua própria cultura e a si próprio.

Acabámos de delimitar o enquadramento metodológico da investigação, que escolhemos enquadrar no *paradigma construtivista* e no *campo qualitativo*. Julgamos que as opções seguidas nos permitirão harmonizar os princípios *subjectividade* e *objectividade*.

Construímos também o nosso modelo de análise que nos guiará no tratamento dos dados recolhidos, os quais analisaremos já a seguir, servindo-nos da técnica da inferência.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo ocupa-se da análise e discussão dos dados. Recordamos que metodologicamente optámos por uma análise de conteúdo por temas, decisão que nos balizou a extracção de informação sobre *língua materna*, *tradução* e *plurilinguismo*.

Quando encerrámos o tratamento do *corpus*, apercebemo-nos de que a riqueza dos dados possibilitaria inúmeras hipóteses de trabalho, facto que nos obrigou a delimitar a nossa leitura. Decidimos então orientar-nos para uma macro-análise, que entendemos ser a análise global das ideias presentes nas categorias, metodologia que excluírá a apreciação de cada manual, excepto para exemplificar e/ou fundamentar um ou outro ponto da nossa exposição. Com efeito, interessa-nos apreciar de que forma são perspectivados e se exprimem os nossos temas no conjunto dos programas e dos manuais.

Lembramos ainda que já explorámos os conceitos de *língua materna*, *tradução* e *plurilinguismo*, em momentos precedentes. Numa primeira leitura, caracterizámos *plurilinguismo como competência e como valor*; no momento seguinte, apreciámos, percorrendo as teorias de ensino das LEs, hipóteses de recurso a outras línguas, pela via da *língua materna* e do exercício de *tradução*. Agora, retomaremos os tópicos enunciados para analisarmos como efectivamente se manifestam e interagem estas ideias nos programas e manuais de FLE II e FLE III.

Assim, organizámos este capítulo em dois blocos que correspondem às dimensões que definimos:

- **Plano das ideologias**, onde nos propomos analisar como se exprimem as categorias *Repertório*, *Transferência*, *Atitudes em relação às línguas e culturas* e *Uso das línguas* nos programas e manuais;
- **Plano da operacionalização**, onde apreciaremos como se descrevem e operacionalizam as categorias *Língua Materna*, *Tradução* e *Plurilinguismo* nos manuais.

Em termos processuais, analisaremos sucessivamente as categorias incluídas nos respectivos planos. Procedemos primeiro por agrupamento de informação, depois por redução sucessiva do conteúdo comum a cada categoria e respectivas subcategorias para inferirmos e individualizarmos ideias.

Para nós, cada ideia individualizada corresponde a uma ocorrência. Por exemplo, no **Plano das ideologias**, na categoria *Repertório*, uma ocorrência corresponde à ideia explícita ou implícita que inferimos, ideia que reenvia para o que definimos ser *Repertório*. No **Plano da operacionalização**, uma ocorrência poderá corresponder a um exercício, uma actividade ou uma tarefa, presentes no manual ou no livro do professor. Portanto, as ocorrências materializam-se no processo de categorização.

Ao longo da análise, daremos conta dos processos, ou seja, se registámos apenas a presença de determinada categoria ou se contabilizámos também a sua ocorrência. Mais adiante, no final do capítulo, articularemos transversalmente as subcategorias do **Plano da operacionalização**, na tentativa de descobrir conexões, que nos permitam encontrar e circunscrever espaços de encontro.

No seguimento do que acabámos de expor, pensamos ser possível confrontar o conteúdo dos **Planos** para inferir que motivações implícitas ou explícitas regem o discurso regulador do ensino do FLE, tendo em conta o contributo de outras línguas. No decurso da nossa exposição, especificaremos, nos momentos introdutórios à análise de cada categoria, os critérios que adoptámos para quantificar os dados.

Antes de avançarmos, julgamos ser conveniente clarificar alguns termos que vamos utilizar:

Manual escolar

Segundo Gérard e Roegiers, trata-se de « *um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia* » (1998: 47). Usaremos a designação *manual*, quando nos referimos simultaneamente ao compêndio e ao material complementar, incluído no próprio manual ou em separado, ao qual professor e aluno têm acesso. Actualmente, muitos manuais de FLE fazem-se acompanhar de outros suportes: livro do aluno, caderno de exercícios ou de actividades, fichas de auto-avaliação, gramáticas, material audiovisual, etc. Os materiais complementares, bem como a respectiva designação, diferem de manual para manual. Alguns manuais nem apresentam material complementar. Analisaremos o que o manual apresenta para o aluno, portanto, o compêndio de aprendizagem e respectivo material complementar, excepto material audiovisual.

Em relação aos manuais escolares, em vez de citar os seus autores, preferimos citar o nome do manual, bem como indicar o ano de escolaridade ao qual se refere (por exemplo: En Avant 7, Club des Mots 9, Anti-Sèche 10, etc.), uma vez que, no nosso entender, este procedimento simplifica a identificação dos manuais.

Livro do professor

O *guião* ou *livro do professor*, ao qual o aluno não tem acesso, é outro instrumento complementar do manual. Costuma apresentar-se sob a forma de caderno separado ou integrado no manual. Para evitar ambiguidades, optamos pela designação *livro* (nas referências bibliográficas) ou *livro do professor* (na explanação) quando nos referirmos a ele. Nem todos os manuais possuem livro do professor, ou possuindo-o, não apresentam necessariamente informação pertinente para o nosso trabalho.

Reportando-nos mais uma vez a Gérard e Roegiers, estes autores reconhecem ao livro do professor quatro funções: *função de informação científica e geral, função de formação pedagógica, função de ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas, função de ajuda na avaliação das aquisições* (1998: 89-91). As duas primeiras funções exprimem-se no **Plano das ideologias**. No **Plano da operacionalização**, salientamos as *funções de ajuda nas aprendizagens e na gestão da aula*, através das quais os livros veiculam orientações destinadas ao professor, que este poderá concretizar na aula.

Unidade didáctica

Os manuais propõem unidades didácticas ou etapas de aprendizagem que, em princípio, correspondem a um domínio de referência, materializado num tema (alimentação, por exemplo), à volta do qual se agrupam outros conteúdos (culturais, morfossintácticos, etc.). Os autores organizam os manuais atendendo aos domínios de referência programáticos, embora de modo próprio, de acordo com as suas opções.

Programas de Francês

Os programas devem exprimir o *discurso oficial do Estado Português* sobre o ensino do FLE, sendo a materialização das suas opções políticas nesta área.

No Ensino Secundário, consoante os Cursos, o estudo do FLE figura na Formação Geral (FG) ou na Formação Específica (FE). Assim, na FG, o programa de Francês privilegia as competências de recepção; na FE (Curso Geral de Línguas e Literaturas), o estudo do Francês ocupa maior carga horária e, sendo este um programa de aprofundamento, as competências de interacção e produção específicas surgem acrescidas às competências de recepção (Programa de Francês, 2001: v). Referimos, neste ponto, que alguns autores de manuais para o Ensino Secundário distinguem actividades para a FG e para a FE, enquanto que outros não o fazem. Respeitaremos a opção dos autores, indicando de que formação se trata na bibliografia.

1. Plano das ideologias

No **Plano das ideologias**, centramos a nossa análise de conteúdo nos programas e nos manuais. Aplicando o critério temático *língua materna, tradução e plurilinguismo*, demos início à transcrição das respectivas unidades, percorrendo, na íntegra, os textos dos programas. No entanto, nos manuais, tivemos que circunscrever parcialmente o nosso exame. No intuito de identificarmos as intenções dos autores, procurámos informação:

- nos textos introdutórios que apresentam o manual ao aluno e/ou ao professor;
- nos textos que se destinam ao professor em outros locais do manual ou no livro do professor;
- nas gramáticas para identificar definições, por exemplo, de tradução.

Numa fase subsequente, agrupámos a informação segundo as quatro categorias que relembramos: **Repertório**, **Transferência**, **Atitudes em relação às línguas e culturas** e **Uso das línguas**.

O processo de redução de ideias facultou-nos informação (Quadro 4), mediante a qual foi possível apurar a distribuição das categorias pelos programas e pelos manuais e, por conseguinte, avaliar da sua importância.

Quadro 4: Categorias de análise presentes nos programas e manuais

Categorias Documentos	Repertório	Transferência	Atitudes em relação às línguas e culturas	Uso das línguas
Manuais	21 ocorrências	33 ocorrências	42 ocorrências	2 ocorrências
Programas	21 ocorrências	25 ocorrências	24 ocorrências	32 ocorrências

Tendo em conta a informação acima facultada, podemos considerar as ocorrências (as vezes que uma ideia se exprime) relativamente homogêneas nas categorias **Repertório** e **Transferência**. Contudo, nas categorias **Atitudes em relação às línguas e culturas** e **Uso das línguas**, registamos uma oscilação significativa de ocorrências, principalmente na categoria **Uso das línguas**, entre os manuais e os programas.

Partindo desta leitura global, pormenorizamos de seguida a nossa reflexão.

1. 1. Repertório

Definimos **Repertório** como toda a informação que programas e manuais transmitem sobre linguagens e variedades linguísticas que o aprendente possui, independentemente de ter ou não realizado a aprendizagem das mesmas em contexto escolar; linguagens e variedades linguísticas que o aprendente convoca e gere para aprender uma nova língua e/ou para comunicar em função das situações.

Do conjunto de categorias, a presença da categoria **Repertório** nos programas e manuais regista maior homogeneidade, quer em termos de ocorrência (21 ocorrências), quer em termos de caracterização.

Para a descrever, reagrupamos as unidades de registo em quatro aspectos:

- Constituição do repertório;
- Características do repertório;
- Alargamento do repertório;
- Consciencialização do repertório.

O primeiro item fornece-nos informações sobre a *Constituição do repertório*. Em termos genéricos, combinam-se no repertório uma pluralidade de línguas (LM, LE I, LE II, LE III, outras línguas) e códigos (sinalização, por exemplo). A LM aparece na qualidade de sistema de referência para a aprendizagem de outras línguas, condiciona as atitudes, os comportamentos e as capacidades cognitivas do aluno.

Especificando, nas palavras dos programas e manuais, o repertório reúne:

« conhecimentos, capacidades e atitudes, (...) aspectos (...) cognitivos, mas também de natureza metacognitiva, afectiva e social (Currículo Nacional do Ensino Básico: 39); experiência anterior na aprendizagem da primeira língua estrangeira; capacidades que favorecem a aprendizagem da Língua II, (...) o uso de uma língua estrangeira e a reflexão sobre esse uso, estratégias de aprendizagem, métodos de trabalho (Currículo Nacional do Ensino Básico: 42); conhecimentos sobre a França e os países francófonos (En Avant 8: 3); conhecimentos (...) da tua própria língua e cultura (Kestudi 7: 3); expériences antérieures des jeunes au cours de leur apprentissage linguistique en langue maternelle, mais aussi en première langue étrangère (Kestudi 7: 4); história pessoal e familiar do aluno (...) os seus contactos com outras culturas e com várias disciplinas do currículo (Génial 7: 4); conceitos culturais e de funcionamento da língua (Si Facile 9, livro: 4); le connu, le vécu des élèves, c'est-à-dire leurs connaissances et leurs expériences (Bleu Blanc Rouge 10, livro: 3); l'essentiel des compétences de compréhension; l'apprentissage des formules élémentaires et du vocabulaire essentiel; une attitude analytique et descriptive du fonctionnement morphologique et syntaxique de la langue (Manège 11, livro : 3) ».

O ponto seguinte esclarece-nos sobre as *Características do repertório*, enunciado como complexo, uno, heterogéneo e comum às várias línguas (Currículo Nacional do Ensino Básico: 39).

Relativamente aos parâmetros *Alargamento do repertório* e *Consciencialização do repertório*, vemos que o discurso aponta para a promoção da consciencialização do capital linguístico e de aprendizagem que os alunos possuem e do qual se podem valer em qualquer altura da vida.

O manual Kestudi 7 salienta a importância do Portfolio no processo de consciencialização do capital linguístico do aprendente. Menciona que

« le portfolio cherche à faire prendre conscience à l'utilisateur que toute compétence linguistique ou socioculturelle, même limitée, est une richesse dont il peut tirer profit. Toute expérience (...) peut être valorisée dans ce document. (...) bien évidemment, les professeurs de langues vivantes (ou d'autres matières) encourageront les élèves ou étudiants qui possèdent de par leur histoire personnelle ou leur origine familiale, la connaissance, même partielle, d'une autre langue à en faire mention dans le Portfolio » (Kestudi 7, livro : 6-7).

No dizer dos textos, o ensino/aprendizagem das LEs contribuirá, em paralelo, para a ampliação progressiva deste capital, ano após ano, despertando o aluno para os recursos que possui e lhe podem ser úteis na aprendizagem das línguas. Em concreto, o processo de consciencialização permitirá ao aluno gerir, consoante as suas necessidades, o repertório por forma a reactivá-lo; possibilitar-lhe-á igualmente reconduzir e legitimar, no ensino/aprendizagem das línguas, as suas experiências pessoais, motivações, contactos culturais e intercâmbios ocorridos fora do espaço escolar. No contexto da aula, consciencializar os alunos do repertório significará induzi-los a « *prendre conscience des savoirs et des savoir-faire qu'ils détiennent et des processus d'appropriation et d'intégration de nouvelles connaissances à celles déjà acquises* » (Kestudi 7, livro: 3), bem como significará capacitá-los de que é proveitoso e válido socorrer-se de línguas para aprender outra(s).

É-nos dito ainda que, em termos curriculares, ao ensino/aprendizagem das línguas caberá, além de promover a consciencialização do repertório, alargá-lo e consolidá-lo de forma progressiva e integrada ao longo da escolaridade do aluno, dando-lhe a possibilidade de aprender outras línguas e criando espaços onde possam ser rentabilizadas competências transversais.

Na sequência do que escrevemos, deduzimos que o discurso regulador dos programas e dos manuais perspectivam o *repertório* na mesma linha.

1. 2. Transferência

Definimos **Transferência** como toda a informação que programas e manuais veiculam sobre a capacidade do aprendente relacionar informação nova, com esquemas e estruturas preexistentes, no processo de aprendizagem das línguas. Transferir será utilizar saberes comunicativos, linguísticos e culturais de uma ou várias línguas para aprender outra(s), seguindo uma determinada linha de acção.

A presença da categoria **Transferência** apresenta-se relativamente homogénea nos programas e manuais (25 e 33 ocorrências respectivamente).

Subdividimo-la em:

- Transferência e línguas;
- Consciencialização da transferência;
- Processos de transferência;
- Transferência e plano de estudos.

Estes pontos perspectivam a transferência do ponto de vista da aprendizagem das línguas em correlação com o aluno, excepto o ponto *Transferência e plano de estudos*, que insere a transferência no contexto da articulação dos planos de estudo ao longo dos Ensinos Básico e Secundário. À semelhança da categoria **Repertório**, programas e manuais perspectivam a transferência sensivelmente na mesma linha, portanto não nos parece pertinente individualizar os pontos de vista dos documentos.

O tópico *Transferência e línguas* realça o papel da LM no ensino/ aprendizagem das línguas, ao admitir que a aprendizagem das LEs ocorre condicionada pelas línguas já adquiridas pelo aluno. Referenciando-se à LM, o aluno realiza transferências para estruturar o pensamento e comunicar em LE, muito embora, este processo não aconteça de forma unilateral, isto é, da LM para a LE, processa-se também inversamente, da LE para a LM, permitindo a aprendizagem das LEs para um melhor conhecimento da língua e cultura maternas.

A importância da LM na aprendizagem das LEs aparece explicitada nas Competências Essenciais previstas para o Ensino Básico, que nos dizem ser necessário «*usar correctamente a língua materna para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio*», para depois «*mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural* » (Currículo Nacional do Ensino Básico: 43).

Também, o manual Kestudi 7 atesta a importância das « *expériences antérieures des jeunes au cours de leur apprentissage linguistique en langue maternelle, mais aussi en première langue étrangère : elles constituent, en effet, un bagage intéressant et conditionnent fortement la motivation du jeune à l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère* » (Kestudi 7, livro : 4).

O segundo ponto incide na *Consciencialização da transferência*. Programas e manuais perspectivam a aprendizagem como a construção gradual e contínua da *competência plurilingue e pluricultural*. Na sua óptica, este processo dinâmico implica uma constante mobilização e reutilização de competências de umas para outras línguas, partindo do princípio de que as competências gerais, comunicativas e estratégicas são comuns e reutilizáveis, portanto transferíveis, na aprendizagem das línguas.

Em termos programáticos, « *tornar-se competente em línguas (...) significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir* » (Currículo Nacional do Ensino Básico: 40) ou « *utilizar diferentes estratégias na procura da solução para o problema identificado* » (Programa Ensino Secundário, Formação Específica Iniciação : 83)¹⁴, ou ainda « *praticar com os alunos as transferências possíveis no âmbito da aprendizagem de uma (segunda ou terceira) língua estrangeira* » (Programa Ensino Secundário, Formação Específica Iniciação: 76).

Kestudi 7 parte do mesmo princípio, ao afirmar que

« *les élèves ont déjà pu développer certaines capacités lors de l'apprentissage de la première langue étrangère : ils savent articuler dans une autre langue que la leur et utiliser efficacement les connaissances linguistiques dont ils disposent dans une situation de communication, ils ont déjà réfléchi à l'usage des stratégies métacognitives (stratégies d'apprentissage et méthodes de travail) adaptées à l'apprentissage d'une langue* » (Kestudi 7, livro : 3).

Os autores de Si Facile 8 mantêm-se na mesma linha, quando afirmam « *pretendemos que os alunos tomem consciência deste processo evolutivo e ganhem uma autonomia mais dinâmica* » (Si Facile 9, livro: 5). O manual Bleu Blanc Rouge 10 afirma « *on prend appui sur le connu, le vécu des élèves, c'est-à-dire leurs connaissances et leurs expériences en les aidant à anticiper sur le sujet traité* » (Bleu Blanc Rouge 10, livro: 3).

¹⁴ À semelhança dos manuais, optamos por citar o nome dos programas do Ensino Secundário, em vez dos seus autores, com efeito, pensamos ser mais esclarecedor para o leitor saber de que programa, nível de ensino e formação se trata. (AVELINO, C., CAPUCHO, F., ARROYO, F., OLIVEIRA, J. A., TAVARES, M. S., VALENTE; M. T. C. & SANTOS, Z. S. (2001) *Programa de Francês, níveis de continuação e iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Cursos Geral e Específica*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário).

Reparamos que programas e manuais harmonizam os seus argumentos ao reconhecerem o papel da consciencialização dos processos na aprendizagem.

Na sequência do estudo de várias línguas ao longo da aprendizagem escolar, postula-se importante, para os autores, consciencializar o aluno da inexistência de processos estanques ou isolados na aprendizagem e despertá-lo para processos de transferência de saberes e de estratégias de uma para outra(s) língua(s), ou de outra(s) disciplina(s) para a(s) LE(s). Exemplificando, no ensino/aprendizagem da LE III será útil rentabilizar saberes e competências já adquiridas na LM, LE I, LE II.

O único manual do 11º ano de FLE III parte deste pressuposto,

« Le programme d'une langue étrangère d'initiation en Enseignement Secondaire a été créé dans une perspective de troisième langue étrangère. Ainsi, en pensant à l'apprentissage de celle-ci, on part du principe que les élèves ont déjà acquis l'essentiel des compétences de compréhension qu'ils ne font maintenant qu'appliquer à un nouveau code linguistique, tout en découvrant une nouvelle culture, d'où un rythme d'acquisition beaucoup plus rapide. La première année a été consacrée à l'apprentissage des formules élémentaires et du vocabulaire essentiel, et au développement d'une attitude analytique et descriptive du fonctionnement morphologique et syntaxique de la langue. Il s'agit, maintenant, de mettre en pratique ce que (on le suppose) les élèves ont déjà appris dans les cours de langue (de langue maternelle et étrangère I et II) » (Manège 11, livro : 3).

Recolhemos também informação sobre os elementos transferidos, tipificados em saberes das línguas e das culturas, estratégias, conhecimentos de várias disciplinas, atitudes, comportamentos culturais, competências de aprendizagem e de comunicação, em suma, o manancial do repertório já descrito (ver página 93).

Em relação aos *Processos de transferência*, programas e manuais mencionam hipóteses de operacionalização.

A transferência concretiza-se nos processos seguintes: deduzir sentido pelo contraste; estabelecer analogias e diferenciações entre LE e LM e respectivos sistemas; mobilizar léxico das línguas para facilitar a tradução; recorrer a reformulações em vários códigos; realizar comparação entre línguas para ultrapassar dificuldades; recorrer à competência estratégica para comunicar; buscar e aplicar processos de superação de dificuldades (Currículo Nacional do Ensino Básico: 47-53; Programas do Ensino Secundário: iv-v; Programa do Ensino Secundário, Formação Específica Continuação: 34-35; Programa do Ensino Secundário, Formação Específica Iniciação: 64-65, 76, 91-92; Bizutages 7: 16; Kestudi 7: 3, 6-7; Kestudi 8: 5; Manège 10: 2; Manège 11, livro : 3).

Por último, a transferência efectua-se ao nível do *Plano de estudos*. Os programas explicitam que a aprendizagem das LEs requer um trabalho que apela à conexão de conteúdos e competências, seguindo uma linha estratégica, que supõe a integração progressiva das aprendizagens no percurso do aluno ao longo dos anos para que « *o aprendente possa, nesse percurso, ir construindo uma competência que, progressivamente, o estimule a implicar-se, com renovada confiança, em cada etapa* » (Currículo Nacional do Ensino Básico: 40). De igual modo, um conjunto significativo de autores afirma acompanhar as orientações programáticas previstas para as LEs, trabalhando as competências essenciais, passíveis de reutilização de modo a agilizar a aprendizagem das línguas. Olhando por este lado, o ensino/aprendizagem constrói-se num processo gradual, em espiral.

Neste parâmetro, os manuais afirmam que « *É sabido que todo o percurso na língua estrangeira requer modelos integradores* » (Si Facile 9, livro: 4); « *Os conteúdos devem ser tratados numa progressão em espiral que permita um contínuo alargamento e aprofundamento de aprendizagens* » (Club des Mots 7, livro: 5); « *O manual Bizutages – 7º ano desenvolve uma gestão do percurso na aprendizagem que considera as circunstâncias específicas de cada etapa, assentando numa progressão em espiral, permitindo assim um contínuo alargamento de aprendizagens* » (Bizutages 7, livro: 16).

Presenciamos aqui a defesa de um processo de transferência de maior amplitude, consubstanciado ao nível dos programas, cujas disposições prevêem a acomodação sucessiva de conceitos novos nos anteriores, mediante mecanismos transferidores de saberes e competências, que articulam as aprendizagens de ano para ano, de língua para língua, mas também de disciplinas curriculares para disciplinas curriculares.

Registamos também, nesta categoria, uma harmonização do discurso regulador presente nos programas e nos manuais.

1. 3. Atitudes em relação às línguas e culturas

Definimos a categoria **Atitudes em relação às línguas e culturas** como toda a informação que programas e manuais exprimem sobre atitudes que deveriam ser adoptadas ou desenvolvidas relativamente às línguas e culturas. Incluem-se nesta categoria o modo como se posicionam e perspectivam as línguas e culturas, por exemplo, através de atitudes de abertura, receptividade, compreensão das culturas, respeito pela diversidade e diferença, etc.

Esta categoria abrange igualmente a recolha de informação que pretende caracterizar a *competência intercultural* dos sujeitos, isto é, a sua atitude relativamente a outras línguas e culturas, por exemplo, a sua capacidade para interpretar e avaliar culturas com distanciamento crítico, sem exercer juízos de valor, suspendendo representações sobre os Outros.

A categoria **Atitudes em relação às línguas e culturas** apresenta-se estatisticamente mais relevante nos manuais (42 ocorrências) do que nos programas (24 ocorrências).

A análise desta categoria pormenorizou-se em:

- Aceitar as culturas e os Outros;
- Interpretar-se e interpretar os Outros;
- Exercer a cidadania;
- Conhecer as culturas.

Nos programas como nos manuais, esta categoria exprime-se principalmente em dois grandes primas: *Aceitar as culturas e os Outros* e *Interpretar-se e Interpretar os Outros*.

O prisma, que intitulámos *Aceitar as culturas e os Outros*, focaliza-se sobre o processo de ensino/ aprendizagem das línguas, considerando outras culturas. Através deste item, registamos uma valorização da reflexão sobre a diversidade cultural e linguística, no intuito de consciencializar para as semelhanças e diferenças culturais, numa perspectiva de abertura, aceitação e compreensão do diferente.

Assim, em Clop-Clop 7, « a *selecção dos conteúdos, actividades e exercícios visa (...) desenvolver a compreensão e a tolerância entre comunidades de línguas diferentes* » (Clop-Clop 7: 3); para o manual Francês. Com 7, « *les valeurs qu'on préconise sont essentiellement celles de la solidarité, de la tolérance, du respect des différences individuelles, de la protection de la nature et de la citoyenneté* » (Francês. Com 7, livro: 17); com Si Facile 7, « *vais conhecer outra cultura que, embora faça parte da União Europeia onde estás inserido, apresenta algumas diferenças. São essas diferenças que nos enriquecem, sobretudo se formos capazes de comunicar uns com os outros* » (Si Facile 7: 5).

Em relação a *Aceitar as culturas e os Outros*, os manuais priorizam um aspecto não muito explicitado nos programas, a valorização de traços comuns aos países europeus, valorização entendida como necessária, porque perspectivada como uma plataforma de entendimento e aproximação entre culturas europeias. Os laços identitários comuns, que realçam e reforçam a identidade europeia, basear-se-iam, por um lado, no respeito pela diversidade linguística e cultural; por outro lado, apoiar-se-iam na consciencialização do que os povos europeus partilham.

As línguas assumem-se veículo de comunicação eficaz ao serviço da aproximação dos povos europeus, efectivamente « *Communiquer, ce n'est pas seulement parler pour donner des informations, c'est avant tout « être ensemble » et agir les uns avec les autres* » (Kestudi 7, livro: 6). Este movimento de aproximação opera-se principalmente na esfera europeia, porque aí se constrói uma identidade comum, aí surge mais pertinente o respeito e a tolerância pela diversidade dos povos.

De Bleu Blanc Rouge 10, transcrevemos :

« É nossa principal preocupação que o estudo da língua e cultura francesas participem na formação integral dos alunos, na sua história pessoal e familiar, sensibilizando-os à adopção de atitudes e valores inerentes a uma cidadania responsável e solidária. Assim, a selecção e organização dos temas pretende evidenciar o que é comum a todos os jovens que partilham o mesmo espaço comunitário e reflectem sobre os problemas da actualidade » (Bleu Blanc Rouge 10: 3).

Por sua vez, En Avant 8:

« tem como objectivo ajudar-te a aprofundar conhecimentos sobre a França e os países francófonos. Deste modo, irás dando conta dos aspectos comuns à civilização ocidental, presentes nos pontos de vista e modos de viver de pessoas de diferentes latitudes que se exprimem através de uma mesma língua, neste caso, o Francês » (En Avant 8: 3).

O outro prisma, *Interpretar-se e interpretar os Outros*, incide na relação interpessoal. O item citado evidencia-se nos processos de interpretação, cuja finalidade é provocar no sujeito o questionamento dos seus valores, uma avaliação da sua relação com os Outros oriundos de culturas diferentes. As atitudes preconizadas pretendem induzir uma reflexão que conduza à compreensão, ao respeito pelo Outro e pela sua cultura. *Interpretar-se e interpretar os Outros* significará comparar-se com o Outro, significará colocar-se na pele do Outro, analisar a sua cultura sem exercer juízos de valor, questionar com distanciamento crítico e conseguir neutralizar as suas representações. Nesse sentido, En Avant 8 diz-nos que importa contribuir « *para a formação pessoal e social dos alunos na construção da sua personalidade, nomeadamente através da descentração* » (En Avant 8, livro: 5).

Para conseguir interpretar os outros, o sujeito precisará primeiro de reflectir sobre as noções de *Cultura e Identidade*, centrar-se em si próprio e na sua identidade, para tomar consciência das representações, crenças, opiniões e estereótipos inerentes à sua cultura, a fim de as questionar.

O discurso, patente no livro do professor de Plein Gaz 8, ilustra o peso das representações que a aprendizagem da língua francesa carrega. Mantendo-nos no ponto de vista dos seus autores, os mesmos justificam

« Com base na nossa prática profissional diária, verificamos que o Francês continua a ser encarado como uma língua em desuso, normativa, e que o seu destino quase se esgota na compreensão escrita e na aplicação mecânica de regras gramaticais. Ora, como instrumento de comunicação que qualquer língua viva é, pretendemos lutar contra estereótipos e devolver ao Francês a sua dignidade e vitalidade. (...) deste modo, pretendemos que o próprio título do manual espelhe o dinamismo da língua francesa, bem como traduza a nossa vontade de incentivar os alunos para o seu estudo » (Plein Gaz 8, livro : 9).

A visão sobre os Outros, idealizada nos programas e manuais, remete-nos para a *competência intercultural*, já descrita no Capítulo I (página 31), cujas dimensões se exprimem em termos de *Saber Interpretar*, *Saber Avaliar* e *Saber Ser*. Esta categoria pressupõe alternar pontos de vista. Em concreto, para o aprendente, tratar-se-á, por vezes, de assumir o papel de observador externo que consegue interpretar com distanciamento crítico; noutros contextos, tratar-se-á de adoptar o prisma de observador interno que analisa a sua cultura e/ou a cultura do Outro segundo os valores e o olhar do Outro. A alternância de papéis abre horizontes de compreensão entre os sujeitos, nomeadamente porque os aproxima no mesmo plano de igualdade, observação mais clara no item, que já abordámos, *Aceitar as culturas e os Outros*.

O item *Exercer a Cidadania*, tenuemente delineado nos programas, individualiza-se nos manuais, que realçam a importância de atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade no exercício da cidadania europeia. Parece importante para os autores participar na criação de uma identidade europeia, que seja complementar à identidade nacional. Ser cidadão europeu não significará abdicar da identidade nacional. A construção da cidadania europeia processa-se sem comprometer a identidade nacional, pelo contrário, afirma-se ser importante valorizá-la por contraste.

Vejamos En Avant 8, « *propomo-nos atingir três tipos de objectivos: (...) culturais, interculturais e humanistas, desenvolvendo a compreensão entre os povos, a tolerância perante o diferente e a construção de uma identidade europeia sem afectar a identidade nacional* » (En Avant 8, livro: 5).

Acrescentamos que os manuais se pronunciam ainda relativamente a *Conhecer as culturas*, outra vertente da *competência intercultural*. Neste caso, *Conhecer as culturas* significa identificar ou disponibilizar informação cultural pertinente para se relacionar com os Outros, como exemplificamos, pela via dos dois manuais Anti-Sèche 10:

« Cette année, les thèmes (ou contenus fonctionnelles) du programme te proposent non seulement de découvrir des aspects intéressants sur la France (et le monde francophone) mais cherchent à t'amener à réfléchir et prendre position face à certaines réalités. (...) il s'agit de t'aider à développer ton esprit critique, à faire de toi un(e) citoyen(ne) responsable et participatif(ve) » (Anti-Sèche 10 FE: 3 ; Anti-Sèche 10 FG: 3).

Nesta categoria, verificamos que o discurso dos programas e dos manuais valoriza *atitudes de tolerância e aceitação dos outros e das suas culturas*, muito embora os autores dos manuais se pronunciem também sobre o *exercício da cidadania*.

1. 4. Uso das línguas

Através da categoria **Uso das línguas**, pretendemos identificar que objectivo(s) norteia(m) o ensino/aprendizagem das línguas do ponto de vista dos programas e dos manuais, isto é, em termos práticos, o que se pretende que o aluno seja capaz de realizar com as línguas ao longo da sua aprendizagem, por exemplo, *reflectir sobre o funcionamento das línguas, comunicar, pesquisar informação, etc.*

Na categoria **Uso das línguas** registamos uma oscilação significativa de ocorrências, 32 nos programas, apenas 2 nos manuais.

No discurso dos manuais, a categoria acusa uma expressão diminuta. Quando ocorre, refere-se ao uso das línguas para interagir. Aquando da categorização dos dois planos, verificámos que os manuais pouco se pronunciavam sobre o contributo de outras línguas para a aprendizagem do Francês.

Logo, cingir-nos-emos ao conteúdo dos programas que dão primazia à dimensão comunicativa das línguas.

Assim, para o aluno, usar as línguas será *comunicar*, nomeadamente, interagir com eficácia com locutores estrangeiros, sem deixar de atender às especificidades das línguas e culturas, mediante o « *reconhecimento de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua (LE II)* » e do « *reconhecimento de afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira (LE II)* » (Currículo Nacional do Ensino Básico: 47). Usar as línguas será « *participar em projectos comunicativos que impliquem um uso vivo das línguas* » (Currículo Nacional do Ensino Básico: 40-41). Usar as línguas inclui mediar, atendendo às especificidades das línguas e culturas. Implica ainda compreender, tendo em atenção uma vez mais, os « *traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua (LE II)* » e

reconhecer « *afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira (LE II)* » (Currículo Nacional do Ensino Básico: 47).

Depois do uso das línguas para comunicar, o segundo item mais reiterado apela ao *uso das línguas para apropriação de informação*, em concreto aceder a saberes diversificados (culturais, científicos e tecnológicos), recolher informação sobre línguas e culturas que possa ser reutilizada no uso de outra língua (Currículo Nacional do Ensino Básico: 15; Programa Ensino Secundário, Formação Específica Continuação: 34; Programa Ensino Secundário, Formação Específica Iniciação: 64).

Em terceiro lugar, usar as línguas supõe reflectir sobre o seu funcionamento (Currículo Nacional do Ensino Básico: 40; Programa Ensino Secundário, Formação Específica Continuação: 35).

Por último, usar as línguas será « *auto-avaliar os desempenhos linguísticos em línguas estrangeiras quanto à adequação e eficácia* » (Currículo Nacional do Ensino Básico: 20), bem como avaliar o desempenho do aprendente como mediador (Programa Ensino Secundário, Formação Específica Continuação: 34; Programa Ensino Secundário, Formação Específica Iniciação: 64).

Desta categoria, sintetizamos que apenas o discurso dos programas se refere ao contributo de outras línguas para a aprendizagem do FLE.

Antes de prosseguirmos para o **Plano da operacionalização**, vamos retomar as conclusões da análise por categoria.

Desta forma, o tratamento do **Plano das ideologias** evidencia-nos que a categoria proeminente nos manuais é **Atitudes em relação às línguas e culturas**. Nos programas, a categoria **Uso das línguas** regista a ocorrência mais significativa. As categorias **Repertório** e **Transferência** apresentam-se sensivelmente homogéneas nos programas e manuais, em termos de ocorrência e caracterização, dando relevo à consciencialização.

Em função desta informação, parece-nos que os autores dos programas e dos manuais aceitam e reconhecem o contributo de outras línguas para a aprendizagem do Francês, nomeadamente em termos comunicativos. Aliás se procurarmos uma definição de Língua Francesa (ou outra) não a encontramos, porque o ensino/aprendizagem surge perspectivado na interacção entre as línguas, portanto no desenvolvimento do *plurilinguismo*. Esta opção surge bem explicitada no Currículo Nacional do Ensino Básico ou nos Programas do Ensino Secundário e parece bem interiorizada nas palavras dos autores dos manuais (ver categoria **Transferência**), os quais afirmam reportar-se às *Competências Essenciais* transversais às línguas.

Pela análise da categoria **Uso das línguas** registamos que os programas valorizam a dimensão comunicativa das línguas, nomeadamente a interacção. A comunicação opera-se tendo em conta um repertório comum às línguas do currículo, onde os processos de transferência ocorrem. Nos manuais, a categoria **Atitudes em relação às línguas e culturas** sobressai, logo, é nesta área que se destaca o contributo das línguas, contributo que reflecte uma vontade de estreitar laços no espaço europeu.

As duas categorias, **Atitudes em relação às línguas e culturas** e **Uso das línguas**, encontram-se em consonância com o conceito de *plurilinguismo* descrito no Capítulo I, quer na sua vertente de *valor*, quer na sua vertente de *competência*.

Fechando a análise do **Plano das ideologias**, registamos que fomos desocultando os sentidos dos documentos até à emergência das ideias e dos sentidos que nos permitiram tecer as reflexões explanadas até aqui.

Nesta sequência, chegámos à metodologia de referência dos programas e manuais que parece enquadrar-se no *plurilinguismo como competência* (programas) e no *plurilinguismo como valor* (manuais).

Vejamos agora o que acontece no **Plano da operacionalização**.

2. Plano da operacionalização

O **Plano da operacionalização** articula-se unicamente com os manuais. Entre outros instrumentos de aprendizagem, o manual dá-nos acesso a hipóteses de operacionalização que configuram o recurso às línguas. Inserem-se neste plano três grandes categorias **Língua Materna, Tradução, Plurilinguismo** que, acreditamos nós, esgotam as possibilidades de contacto entre as línguas. Neste **Plano da operacionalização**, começaremos pela contextualização de cada categoria na estrutura global deste bloco, informando consecutivamente dos critérios adoptados para tratar os dados. Deixaremos a reflexão sobre o conteúdo desocultado para depois, optando agora pela descrição e análise dos dados de cada categoria.

Através desta metodologia, queremos explicitar que tipo de informação extraímos do *corpus* e como a tratámos. Para comprovar as nossas afirmações, mas igualmente para evitar ao leitor a consulta do nosso extenso *corpus*, apresentamos exemplos, julgamos nós, esclarecedores de cada tópico.

2. 1. Língua Materna

A categoria **Língua Materna** destina-se a analisar, nos manuais, em que termos se pretende regular o contributo da *LM na planificação e actualização do processo de ensino/ aprendizagem do FLE*.

Para tratar os dados, optámos por dois tipos de procedimentos: verificação da ocorrência das subcategorias nos manuais e livros do professor, ou então, registo da sua presença. Os critérios seguidos serão justificados aquando da apresentação dos dados. Recordamos que definimos, para esta grande categoria, as subcategorias **Gestão, Semantização, Reflexão sobre o funcionamento das línguas, Reflexão sobre atitudes e valores, Compreensão, Avaliação e Pesquisa sobre línguas e culturas**.

Iniciamos então a nossa análise verificando a distribuição da presença da LM nas subcategorias de análise nos dois Ciclos de Ensino. Nesta sequência, observamos que praticamente a totalidade dos manuais e respectivos livros do professor recorrem à LM, excepto Bleu Blanc Rouge 11 (Quadro 5, página seguinte).

Confirmamos também que a presença da LM não regista homogeneidade nos Ciclos de Ensino, efectivamente, concentra-se mais no Ensino Básico do que no Ensino Secundário, nomeadamente nas subcategorias **Gestão e Semantização**.

Quadro 5: Presença da Língua Materna nos manuais e livros do professor

Subcategorias de análise	Gestão		Semantização		Reflexão sobre o func. das línguas		Reflexão atitudes e valores		Compreensão		Avaliação		Pesquisa línguas e culturas	
	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro
En Avant 7	X	X	X			X		X			X			X
En Avant 8			X	X		X		X		X	X			
En Avant 9		X	X	X		X	X	X			X			
Prêt-à-Parler 7	X		X			X		X						X
Prêt-à-Parler 8			X			X		X						X
Prêt-à-Parler 9			X	X		X								X
Kestudi 7	X	X	X	X		X				X	X			
Kestudi 8	X			X		X					X			
Kestudi 9	X	X	X			X		X			X		X	X
Génial 7	X		X											
Génial 8			X											
Génial 9			X											
Si Facile 7	X		X											
Si Facile 8	X		X											
Si Facile 9	X		X											
Club Mots 7	X	X	X			X		X		X	X	X		
Club Mots 8	X	X	X			X		X			X	X		X
Club Mots 9	X		X				X	X			X	X		
Plein Gaz 8	X	X	X								X			
Plein Gaz 9			X								X			
Clop-Clop 7	X		X		X			X					X	
Bizutages 7			X										X	
Je bosse 8			X											
Français. C7	X		X			X				X				
Français. C8													X	X
Francês 10	X		X										X	
Bleu B. R. 10							X						X	
Bleu B. R. 11														
A. Sèche10 FG						X							X	
A. Sèche10 FE						X				X			X	
A. Sèche 11						X							X	
Flexible 10	X				X		X						X	
Manège 10					X	X	X			X				
Manège 11					X	X						X	X	X
Total de manuais:	17	7	24	5	4	17	5	10	0	6	11	4	11	8

Inversamente as subcategorias com maior expressão no Ensino Secundário pontuam-se **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** e **Pesquisa sobre línguas e culturas** (Quadro 5). Considerando agora a expressão das sete subcategorias nos manuais e respectivos livros do professor, torna-se possível hierarquizá-las, partindo da subcategoria **Semantização** (25 manuais), **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** (19), **Gestão** (18), **Pesquisa sobre línguas e culturas** (16); **Reflexão sobre atitudes e valores** (13), **Avaliação** (12) até à subcategoria **Compreensão** (6) (Quadro 5).

Analizando ainda a presença da LM nos manuais e livros do professor, o recurso à LM parece-nos configurar-se em duas linhas. Através das subcategorias **Gestão**, **Semantização** e **Avaliação**, o recurso à LM cumpre a função de auxiliar na organização do manual, enquanto que, pelas as subcategorias **Reflexão sobre o funcionamento das línguas**, **Reflexão sobre atitudes e valores**, **Compreensão** e **Pesquisa sobre línguas e culturas**, a LM se assinala um recurso para o processo de ensino/aprendizagem do FLE.

Começaremos por nos debruçar sobre as subcategorias **Gestão**, **Semantização** e **Avaliação** no intuito de examinar a sua expressão.

Na subcategoria **Gestão**, a organização das tarefas de aprendizagem desenha-se em várias hipóteses:

- ao nível das *instruções*, através de indicações presentes no manual para o aluno realizar determinada tarefa de aprendizagem;
- ao nível dos *objectivos das unidades didácticas*, através da indicação das competências de língua ou de aprendizagem, que o aluno vai trabalhar na unidade (no início) ou já trabalhou (no final). Trata-se de um resumo ou de tópicos que abrem ou fecham a unidade, marcando a alternância temática;
- ao nível dos *índices* dos manuais;
- ao nível dos *objectivos das tarefas*, através da explicação das razões que motivam a proposta de determinada tarefa;
- ao nível das *rubricas do manual* (Quadro 6, página seguinte).

Na subcategoria **Gestão** incluem-se as instruções explícitas em LM, presentes nos manuais, para a realização de tarefas de aprendizagem. Verificamos que praticamente todos os manuais do 7º ano (7 em 9; Quadro 6, página seguinte) apelam à LM na primeira unidade de aprendizagem, normalmente designada por unidade 0, no intuito de veicular orientações de aprendizagem, directamente em Português ou através da tradução das mesmas.

Quadro 6: Recurso à Língua Materna – organização do manual

Subcategoria de análise: Gestão	Instruções		Objectivos das unidades		Índice		Objectivos das tarefas		Rubricas	
	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro
Manual /livro professor										
En Avant 7	X			X						
En Avant 8										
En Avant 9		X								
Prêt-à-Parler 7	X		X							
Prêt-à-Parler 8										
Prêt-à-Parler 9										
Kestudi 7	X		X					X		
Kestudi 8	X									
Kestudi 9	X							X		
Génial 7	X									
Génial 8										
Génial 9										
Si Facile 7			X							
Si Facile 8			X							
Si Facile 9			X							
Club des Mots 7	X		X	X	X	X			X	
Club des Mots 8			X		X	X				
Club des Mots 9			X		X					
Plein Gaz 8			X	X						
Plein Gaz 9										
Clop-Clop 7	X									
Bizutages 7										
Je bosse 8										
Français. Com 7	X				X				X	
Français. Com 8										
Francês 10			X							
Bleu Blanc Rouge 10										
Bleu Blanc Rouge 11										
Anti-Sèche 10, FG										
Anti-Sèche 10, FE										
Anti-Sèche 11										
Flexible 10									X	
Manège 10, iniciação										
Manège 11, iniciação										
Total de manuais:	9	1	10	3	4	2	0	2	3	0

Nas unidades didácticas seguintes, as instruções em LM deixam praticamente de aparecer, excepto no manual Club des Mots 7, que admite a tradução das instruções na unidade 1.

A título de exemplo, transcrevemos instruções de En Avant 7:

- Há muitas palavras de origem francesa que nós utilizamos no dia-a-dia. Identifica e escreve as que estas imagens te sugerem (En Avant 7: 16);
- Enriquece a tua lista de palavras com a ajuda do colega do lado. No caso de terem dúvidas ou acharem que está incompleta, confrontem-na com a de outros colegas (En Avant 7: 16).

Não deixa de ser interessante observar que os autores denominam unidade 0 este primeiro momento de contacto com a língua e cultura francesas. Parece-nos implícito que consideram que a aprendizagem do Francês se processará apenas quando os alunos se desvincularem do Português, em princípio, na unidade seguinte, momento que efectiva o início do estudo da LE.

Torna-se possível aceder a alguns argumentos de autores que justificam o recurso à LM, no livro do professor:

- Comme tout est traduit en portugais vous pouvez les interroger sur ce qu'ils vont découvrir /apprendre dans ce module. Il est important que l'apprenant ait conscience des objectifs d'apprentissage, pour qu'il sache clairement le but de chaque activité et qu'il puisse, de ce fait, évaluer jusqu'à quel point il a compris ce qu'il fallait comprendre (Kestudi 7, livro : 17).

Além desta unidade introdutória, praticamente não há mais referência à utilização da LM para transmitir orientações. Apenas Kestudi 7 e Kestudi 9 admitem o recurso à LM para explicitar objectivos inerentes a tarefas específicas:

- Leur expliquer en langue maternelle les actes de paroles qu'ils vont apprendre, pour chaque unité (Kestudi 7, livro : 21) ;
- Avant de commencer cet exercice, expliquer aux élèves, en langue maternelle, ce qu'on attend d'eux - traduire en portugais les expressions données sur le cahier (Kestudi 9, livro : 66).

Também incluímos, na subcategoria **Gestão**, a referência aos objectivos de aprendizagem, transcritos normalmente no início ou no final da unidade didáctica, que 10 manuais explicitam em Português:

- A unidade 0 vai permitir-te: identificar e localizar a França e os países francófonos; perceber a noção de francofonia; descobrir alguns aspectos culturais/regionais da França; comparar dados culturais (realidades francesa e portuguesa ou dos países francófonos) (Prêt-à-Parler 7: 7) ;

- No fim desta unidade deverás ser capaz de: reconhecer elementos civilizacionais franceses, aplicar conhecimentos adquiridos (Si Facile 9 : 5); exprimir os teus gostos pessoais, descrever um quadro, uma escultura, etc., exprimir as tuas preferências perante uma obra literária, transmitir os teus gostos musicais (Si Facile 9: 44).

Vejamos como justificam os autores a explicitação dos objectivos de aprendizagem:

- Nesta página constam objectivos linguísticos e culturais que o aluno deverá atingir no final da unidade. Estão formulados em Português, na primeira pessoa do singular, numa espécie de contrato de aprendizagem no qual é dado protagonismo ao aluno na construção da sua aprendizagem (Plein Gaz 8, livro: 10);
- Sensibilizar os alunos para o facto deste apontamento funcionar como uma síntese de conteúdos da unidade (Club des Mots 7, livro: 29).

Da subcategoria **Gestão**, que organiza o manual, resta-nos ainda registar 4 manuais que apresentam o índice em Português, porque « *entendemos que o índice, como instrumento de consulta, deve ser apresentado em Português* » (Club des Mots 8, livro: 4), bem como a tradução de algumas rubricas (3 manuais), por exemplo, *ultrapassar dificuldades, introdução* (Flexible 10: 4), *as horas, as estações do ano* (Club des Mots 7: 80, 172).

Em conclusão, a expressão desta subcategoria parece mais relevante na explicitação dos objectivos de aprendizagem (10 manuais), objectivos praticamente todos inscritos nos manuais do Ensino Básico; assume também relevância na transmissão de instruções didácticas na unidade 0 (9 manuais). De todos os manuais, Club des Mots 7 acusa o maior recurso à LM, quer seja para transmitir instruções e explicitar objectivos de aprendizagem, quer seja para indicar o índice e as rubricas. A subcategoria **Gestão** ocorre pontualmente no Ensino Secundário, nos manuais Flexible 10 e Francês 10 (Quadro 6, página 108).

A subcategoria **Semantização**, explicitação do significado em Português de uma palavra ou expressão francesa, regista a maior expressão de todas (24 manuais), embora praticamente circunscrita ao Ensino Básico, excepto nos manuais Kestudi 8 e Français Com 8 (Quadro 5, página 106), nos quais esta subcategoria não se exprime.

Ora se assume lista de significados no fim do manual (mini-dicionário), ora acompanha os textos para esclarecer o significado das palavras ou expressões francesas até então desconhecidas para o aluno. Não procedemos ao tratamento estatístico desta subcategoria, embora tenhamos anotado a sua ocorrência no *corpus* (por exemplo, 48 vezes em En Avant 9; 5 páginas de significados em Prêt-à-Parler 9), não nos pareceu

relevante nem pertinente tratar os dados, os quais nos dariam uma leitura irrealista do recurso à LM, porque excessiva por comparação a outras subcategorias.

A subcategoria **Semantização** marca presença nos livros do professor de 5 manuais, com o objectivo de induzir os alunos a procurarem o significado de palavras ou com o objectivo do professor fornecer directamente esclarecimento de sentido:

- Sempre que achar oportuno, o professor poderá pedir aos discentes para procurar, no fim do manual (Lexique), os vocábulos desconhecidos que registarão, com a respectiva tradução, no caderno diário (Prêt-à-Parler 9, livro: 5);
- A ce stade de l'apprentissage, le professeur acceptera les mots en langue maternelle et se chargera d'en donner la traduction et de faire répéter le mot français à l'élève qui aura fait la proposition puis à l'ensemble du groupe (Kestudi 7, livro : 21).

A subcategoria **Avaliação**, recurso à LM para avaliar o desempenho do aluno em termos de aprendizagem (atitudes e comportamentos na sala de aula, métodos de trabalho ou de estudo, competências de aprendizagem e de língua trabalhadas), restringe-se principalmente ao Ensino Básico (Quadro 5, página 106), revestindo na maioria das vezes a forma de instrumentos de avaliação, tais como:

- Fichas de auto-avaliação por período (En Avant 7, 8, 9; Club des Mots 7, 8, 9; Kestudi 7, 8, 9; Plein Gaz 9);
- Fichas de auto-avaliação sumativa (Kestudi 7, 8, 9);
- Fichas de auto-avaliação mensal (Club des Mots 7, 8, 9);
- Fichas de auto-avaliação por unidade (Plein Gaz 8).

O objectivo das fichas, citando o manual ou livro do professor, destina-se a efectuar a « *auto-avaliação de competências, de atitudes e comportamentos em relação à disciplina de Francês* », bem como « *levar o aluno a reflectir sobre a sua aprendizagem e sobre as suas atitudes* » (Club des Mots 8, livro: 41; Club des Mots 9, livro: 51).

O recurso à LM, segundo alguns autores, justifica-se na sequência de facilitar a verbalização da reflexão e permitir ao aluno partilhar as suas conclusões em interacção directa com a turma. Assim, será mais fácil « *compararem os resultados da auto-avaliação* », « *levando-os a dizer o que fazem nas diferentes situações, partindo da sua experiência na aprendizagem da língua estrangeira* » (Club des Mots 7, livro: 11), para que « *sejam encorajados a encontrarem alternativas conducentes ao sucesso* » (En Avant 7, livro: 194). A ficha de avaliação pode também

« ser utilizada como base de contrato com os alunos (individualmente ou em grupo) com vista a um melhor aproveitamento ou comportamento. Constituirá uma forma de enfatizar os comportamentos desejáveis. (...) Os alunos podem individualmente comparar os resultados deste ano com os dos anos anteriores e assim terem a percepção do caminho percorrido. Esta reflexão pode ser partilhada em grande grupo » (En Avant 9: 162).

A verbalização da reflexão dos alunos ajudará igualmente o professor a conhecê-los melhor, porque lhe fornece elementos a considerar nas decisões de avaliação (Club des Mots 8, livro: 40; Club des Mots 9, livro: 51). Em suma, as fichas induzem directa ou indirectamente à reflexão sobre a aprendizagem.

Se já dissemos que o recurso à LM apoia a organização do manual propondo instrumentos de avaliação; pelo seu carácter metaprocessual, o recurso à LM induz à reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, configurando-se também como língua recurso para a aprendizagem do Francês.

Atentemos agora no grupo *LM, língua recurso, para a aprendizagem do Francês*, que reúne as subcategorias **Reflexão sobre o funcionamento das línguas**, **Reflexão sobre atitudes e valores**, **Compreensão** e **Pesquisa sobre línguas e culturas**.

Olhando para o Quadro 7, observamos desde logo, que a subcategoria **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** predomina com 82 ocorrências, em grande parte localizadas nos livros do professor (74 ocorrências). Embora a subcategoria mencionada ocorra com mais frequência no Ensino Básico, esta função surge igualmente no Ensino Secundário, daí considerarmos a sua presença relativamente homogénea nos dois Ciclos de Ensino. No entanto, ao professor caberá, se aceitar a proposta do manual, desencadear a reflexão sobre o funcionamento das línguas. A subcategoria **Pesquisa sobre línguas e culturas** ocupa o segundo lugar. As ocorrências nos dois Ciclos, 37 no total, repartem-se de forma quase equivalente nos manuais e livros do professor. A subcategoria **Reflexão sobre atitudes e valores**, com 24 ocorrências, surge em terceiro lugar, destacando-se nos livros do professor. No pólo oposto, a subcategoria **Compreensão** acusa uma diminuta ocorrência, 8 vezes, nos livros do professor.

Este grupo de subcategorias pressupõe que o aluno *use a língua materna* para reflectir, compreender ou pesquisar, muito embora a utilização da LM não surja explicitamente legitimada, uma vez que não aparece inscrita de forma directa nos manuais. Caberá então ao professor decidir da utilização ou não da LM na aula de LE.

Quadro 7: Língua Materna, língua recurso, para a aprendizagem do Francês

Subcategorias de análise Manual/livro professor	Reflexão sobre o funcionamento das línguas		Reflexão sobre atitudes e valores		Compreensão		Pesquisa sobre línguas e culturas		Total de ocorrências:
	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	
En Avant 7		1		2				1	4
En Avant 8		1		1		1			3
En Avant 9		2	1	2					5
Prêt-à-Parler 7		3		3				1	7
Prêt-à-Parler 8		10		1				2	13
Prêt-à-Parler 9		5						8	13
Kestudi 7		9				1			10
Kestudi 8		4							4
Kestudi 9		6		1			1	1	9
Génial 7									
Génial 8									
Génial 9									
Si Facile 7									
Si Facile 8									
Si Facile 9									
Club des Mots 7		13		4		2			19
Club des Mots 8		3		2				1	6
Club des Mots 9			1	1					2
Plein Gaz 8									
Plein Gaz 9									
Clop-Clop 7	1			1			1		3
Bizutages 7							1		1
Je bosse 8									
Français. Com 7		2				2			4
Français. Com 8							2	1	3
Francês 10							3		3
Bleu Blanc Rouge 10			1				2		3
Bleu Blanc Rouge 11									
Anti-Sèche 10, FG		4					2		6
Anti-Sèche 10, FE		4				1	2		7
Anti-Sèche 11		2					3		5
Flexible 10	5		2				3		10
Manège 10, inicia.	1	4	1			1			7
Manège 11, inicia.	1	1					1	1	4
Total de ocorrências:	8	74	6	18	0	8	21	16	151

Desta forma, verificamos que a subcategoria **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** acusa 74 ocorrências nos livros do professor e apenas 8 nos manuais. A subcategoria **Pesquisa sobre línguas e culturas** surge como a única que se marginaliza desta tendência, por outros termos, trata-se da subcategoria que está mais presente nos manuais (21 ocorrências) do que nos livros do professor (16 ocorrências).

Para percebermos com clareza os objectivos das subcategorias, analisaremos sucessivamente as ideias de cada uma.

O recurso à LM para *reflectir ou clarificar o seu funcionamento* configura-se em actividades que solicitam aos alunos uma comparação entre línguas, portuguesa e francesa, para aproximar o seu funcionamento ou, pelo contrário, para o diferenciar.

Quadro 8: Objectivos do funcionamento das línguas

Objectivos	Exercícios
Comparar para rentabilizar semelhanças no funcionamento das línguas	28
Comparar para diferenciar o funcionamento das línguas	30
Comparar o funcionamento das línguas	24

A leitura do Quadro 8 demonstra que os objectivos da proposta de reflexão se repartem sensivelmente de forma equivalente. A reflexão pontua-se na aproximação de conceitos lexicais e fonéticos:

- O professor perguntará aos alunos se perceberam as palavras que ouviram e leram em Francês. Ressaltará, então, o parentesco existente entre o Francês e o Português, fazendo com que o Francês seja uma língua acessível para nós (Prêt-à-Parler 7, livro: 12);
- Sempre que possível, será de habituar o aluno a deduzir o sentido das palavras desconhecidas através do contexto ou socorrendo-se das semelhanças existentes entre as línguas francesa e portuguesa (Prêt-à-Parler 8, livro: 12);
- Quanto ao exercício sobre os sons, pretende-se também reforçar os conceitos de palavras homófonas, homógrafas e homónimas. Dadas as semelhanças existentes entre as línguas francesa e portuguesa, poder-se-á solicitar aos alunos que definam cada um dos conceitos antes da resolução do exercício (Prêt-à-Parler 8, livro : 21).

Em termos gramaticais, a reflexão surge da seguinte forma:

- O professor referirá que o processo de formação dos advérbios não difere muito do que acontece em Português (Prêt-à-Parler 8, livro : 31);
- Será sempre benéfico levar os alunos a deduzir o sentido dos vocábulos desconhecidos, assim como das regras gramaticais, partindo-se do contexto ou da analogia com a língua materna (Prêt-à-Parler 9, livro : 5) ;
- Le discours rapporté en langue française suit une structure très proche de celle de la langue maternelle. Les exercices devront surtout leur faire découvrir cela pour que plus tard dans la communication tout ne soit qu'une question de traduction (Kestudi 9, livro: 54).

Assim, rentabilizar semelhanças no funcionamento das línguas consistirá em comparar línguas para buscar semelhanças lexicais, fonéticas e gramaticais através da analogia, da dedução pela transparência, pelo contexto ou pela transferência de regras gramaticais de língua para língua. No domínio gramatical, registamos que a aprendizagem da língua beneficia da aproximação dos conteúdos gramaticais: advérbios de modo, voz passiva, discurso directo/ indirecto, pronomes relativos e indefinidos.

Por outro lado, o recurso à LM apoia a diferenciação das línguas ao nível lexical:

- Il faudra bien leur faire remarquer que, pour un seul verbe français, il y a deux possibilités en portugais, deux traductions SER e ESTAR, donc deux situations (Kestudi 7, livro: 24).

e ao nível gramatical:

- L'expression de la condition : Tu dois remarquer certaines différences entre la construction des propositions conditionnelles en portugais et en français (Flexible 10: 41) ;
- Les élèves auront beaucoup de difficultés à s'habituer au passé composé, d'abord parce qu'il correspond à un temps simple en langue maternelle, ensuite parce qu'on a deux auxiliaires et plusieurs règles d'accord du participe passé (Manège 10, livro : 15) ;
- O professor esclarecerá que, em Português, o pronome *y* poderá equivaler às formas *lá* ou *aí*. Relativamente ao pronome *en*, não existirá nenhuma forma realmente equivalente: corresponderá à preposição *de* + nome (Prêt-à-Parler 8, livro: 35).

Comparar para diferenciar o funcionamento das línguas pontua-se um objectivo mais frequente ao nível gramatical do que ao nível lexical. Efectivamente, inventariámos mais tarefas que solicitam a diferenciação de estruturas gramaticais do que no domínio lexical.

A análise pelo contraste incide, por ordem decrescente de ocorrência, nos determinantes demonstrativos, na expressão de condição, nos pronomes relativos, na conjugação do pretérito perfeito, nas preposições, nos determinantes possessivos, nos

advérbios en/y, nos advérbios de modo, na negação, nos pronomes pessoais, nos artigos partitivos e, por fim, na expressão de finalidade.

Estabelecendo um paralelo entre os processos de comparação, verificamos que, nesta subcategoria, a busca de semelhança se efectua mais na área lexical, enquanto que a diferenciação atinge o domínio gramatical. Aproveitamos aqui para esclarecer que os autores dos manuais, nem sempre partilham os mesmos critérios para avaliar da noção de proximidade, do que é semelhante ou diferente na gramática das línguas. O pretérito perfeito ora se percepção por contraste com o Português para realçar semelhanças, ora para diferenciar a sua formação.

Tendo em conta esta dicotomia, circunscrevemos um outro grupo que trata do funcionamento das línguas, sem referência explícita ao tipo de comparação pretendida. Aqui também, os conceitos gramaticais abordadas (por exemplo: conjugação, advérbios de quantidade, pronomes relativos, artigos, expressão de causa, de finalidade, de tempo e de causa, grau dos adjectivos, pronomes COD) sobrepõem-se aos lexicais.

Exemplifiquemos alguns:

- O professor chamará a atenção para o facto de existirem várias estruturas, tal como acontece em Português (Prêt-à-Parler 7, livro: 25);
- No que respeita à realização dos exercícios sobre *l'expression de l'obligation e l'expression du but*, o professor deverá salientar o facto de que existem várias estruturas, tal como acontece em Português (Prêt-à-Parler 8, livro : 40);
- Comparar a utilização dos pronomes em Português e em Francês (Club des Mots 8, livro: 92);
- Comparação da utilização de *avant*, *avant de* e *après*, em Francês e em Português (Club des Mots 8, livro: 96).

Na subcategoria **Compreensão**, o recurso à LM surge para verificar se a compreensão de enunciados, textos, imagens foi realizada. As 8 ocorrências situam-se no livro do professor (Quadro 7, página 113).

A verificação da compreensão é exercida directamente pelo professor,

- Mandar observar as imagens que ilustram os textos. Falar globalmente sobre o tema ainda que com eventual recurso ao Português (En Avant 8, livro: 110);
- Le professeur introduira, en langue maternelle, à partir de ces deux images, les contenus sur la France et les Français que les élèves vont étudier pendant l'année scolaire (...). Les élèves diront librement, en langue maternelle, tout ce qu'ils savent à propos des images et exposeront leurs conclusions (Français. Com 7, livro: 19).

É também realizada de forma colaborativa,

- Formar grupos e distribuir um texto a cada grupo. Cada grupo lê e trabalha o seu texto com consulta do dicionário. Os grupos interagem trocando informações, em Português e Francês (Club des Mots 7, livro: 148).

A subcategoria **Reflexão sobre atitudes e valores** surge como o recurso à LM para reflectir, interpretar e avaliar atitudes, valores, comportamentos, hábitos, estereótipos inerentes a si próprio, à sua cultura, ao Outro e à cultura dos Outros.

As tarefas, que desencadeiam a reflexão sobre línguas e culturas, assumem várias tipologias: interacção oral, produção escrita individual ou em grupo, observação de imagens. Na tentativa de conectar esta subcategoria com o *plurilinguismo como valor*, ao invés de nos centrarmos nos processos, critério que temos seguido na apreciação deste grupo de subcategorias, parece-nos mais pertinente identificar os temas motivo de reflexão.

Por ordem decrescente de frequência, encontrámos os seguintes temas: *ocupações dos jovens* (música, novas tecnologias, programas televisivos, lugares de férias); *valor, utilidade e finalidades do ensino/aprendizagem das línguas*; *paz, solidariedade e cooperação internacional*; *emoções dos jovens* (amizade, amor, medo); *hábitos de higiene e saúde, tabagismo*; *conceito(s) de cultura*.

Trabalham-se estas temáticas num conjunto de actividades, das quais exemplificamos algumas:

- Exploração do(s) conceito(s) de cultura, em língua estrangeira ou língua materna (Club des Mots 9, livro: 53);
- Abordagem sociocultural, em língua materna, para: referenciar a finalidade do ensino da língua francesa e sua utilidade (En Avant 7, livro: 7);
- Travail par groupes. Avec tes camarades, essayez de trouver la différence entre amitié, passion et amour. Sugere-se que comecem pelos sentimentos com mais adeptos e que a discussão se faça em Português (En Avant 9: 34);
- Dialogar com os alunos de modo a permitir-lhes que, mesmo em Português, façam referência à sua ligação com a música (En Avant 7, livro: 73).

Esta subcategoria permite compreender que um número significativo de temas diz respeito directamente ao universo dos jovens, nomeadamente *ocupação dos tempos livres e partilha de emoções*.

A subcategoria **Pesquisa sobre línguas e culturas** explicita que informação pode ser recolhida em LM (dicionários, enciclopédias, inquéritos, Internet), passível de ser utilizada para executar uma tarefa ou para alargar conhecimentos.

A inferência desta subcategoria remete-nos para a área da cultura, com efeito, a pesquisa solicitada pelos manuais e livros do professor desdobra-se em três eixos: *comparação de culturas, alargamento de conhecimentos e conhecimento dos Outros*.

Quadro 9: Objectivos da pesquisa sobre línguas e culturas

Objectivos	Exercícios
Comparar as culturas portuguesa e francesa	14
Alargar conhecimentos inerentes à própria ou outras culturas	12
Conhecer melhor os outros	11

As ocorrências inscritas no Quadro 9 não revelam grande oscilação entre os diferentes objectivos desta subcategoria.

A pesquisa regista-se para comparar as culturas portuguesa e francesa:

- Sugere-se que os alunos sejam levados a realizar um pequeno trabalho de pesquisa virtual sobre a criação desta biblioteca (Biblioteca Nacional de França). Posteriormente e com o apoio do professor de Língua Portuguesa, os alunos consultarão o site da Biblioteca Nacional Portuguesa de modo a conhecerem-na e poderão realizar um trabalho de comparação com a francesa (Prêt-à-Parler 9, livro: 13-14);
- Existem sites acerca de outros festivais que poderão ser consultados de modo a estabelecerem-se comparações entre eles e até mesmo festivais portugueses (Prêt-à-Parler 9, livro: 23).

A pesquisa realiza-se para alargar conhecimentos inerentes à própria ou a outras culturas:

- Os alunos procuram informações sobre a Guiné e Conacri (mapas, Internet...), em Português ou em Francês (Club des Mots 8, livro: 108);
- Et au Portugal, comment ça se passe? Fais un petit tour chez le marchand de journaux le plus proche et présente la presse jeunesse de ton pays (Anti- Sèche 11: 25);
- Abordagem sociocultural, em língua materna, para (...) localizar a França e os países francófonos; apresentar aspectos gerais e mais salientes ligados à geografia, à história, à civilização e à actualidade francesa (En Avant 7, livro: 7).

Por último, a pesquisa processa-se no intuito de conhecer melhor os outros:

- Nous te proposons de réaliser une enquête pour mieux connaître les problèmes et les souhaits de tes copains et de tes voisins. (...) en groupe, vous élaborerez le document en langue maternelle qui sera

distribué, relevé et analysé. Les conclusions pourront être divulguées dans le journal de l'école, être remise à la direction de l'école ... (Kestudi 9 : 87) ;

- Trouve tout ce qu'il est possible de faire pour aider un handicapé dans la vie quotidienne. Rassemble tes idées sous forme de propositions à présenter à la Mairie de la ville (Bleu Blanc Rouge 10 : 117) ;
- Utilise les mêmes techniques pour faire un reportage (à rédiger en français) sur, par exemple, des immigrés venus des pays de l'Est, d'Afrique, du Brésil, qui vivent et travaillent au Portugal (dans ta région) ou sur l'intégration d'élèves venu(e)s d'autres écoles. Ce travail peut être élaboré en groupes de deux ou trois (Anti-Sèche, 11 : 175).

Como comprovamos, a subcategoria **Pesquisa sobre línguas e culturas** não se resume à pesquisa sobre as culturas portuguesa e francesa, pelo contrário, se somarmos as ocorrências de *alargar conhecimentos inerentes à própria ou outras culturas e conhecer melhor os outros* (Quadro 9), verificamos que estes objectivos se posicionam em primeiro lugar, ou seja, a pesquisa abraça os Outros e as culturas mundiais.

Em síntese, a análise da **Categoria Língua Materna** permite-nos dizer que o recurso à LM se configura em duas direcções: serve para organizar o manual e auxilia na reflexão sobre o funcionamento das línguas, consciencializando das semelhanças e/ou das diferenças entre as línguas.

2. 2. Tradução

Antes de expormos a nossa análise, desejamos dar a conhecer alguns critérios relativos ao tratamento da informação da categoria **Tradução**.

Numa primeira fase, o tratamento dos dados forneceu-nos informação relativa à presença e distribuição dos exercícios de tradução nos manuais e respectivos livros do professor, informação que classificámos, em simultâneo, nas respectivas subcategorias de análise. O processo de categorização valeu-nos algumas hesitações, designadamente, porque nem sempre as instruções dos autores revelam clareza suficiente para decidirmos prontamente. Antecipando possíveis ambiguidades, explicitaremos que razões nortearam as nossas decisões quando analisarmos as subcategorias, uma vez que julgamos ser mais oportuno e esclarecedor pronunciarmo-nos aquando da análise das subcategorias.

Também não atribuímos grande importância aos sentidos da tradução (Francês → Português ou Português → Francês), desde logo, porque na óptica dos autores tal não parece relevante; depois, as subcategorias foram concebidas para compreendermos os objectivos da tradução, nomeadamente averiguar com que fim é praticada; por último, quando inventariámos tipologias de tradução, antecipando a sua aplicação, verificámos que, para trabalhar um objectivo de aprendizagem, era exequível, excepto para a tradução interpretativa, traduzir em vários sentidos.

Finalmente relembramos que, nesta fase de análise, queremos ver na óptica dos autores dos manuais, isto é, apresentar o seu discurso, por isso respeitaremos a classificação que eles próprios propõem, isto é, se afirmarem tratar-se de um exercício que se destina à verificação da compreensão do texto, classificá-lo-emos nesse sentido.

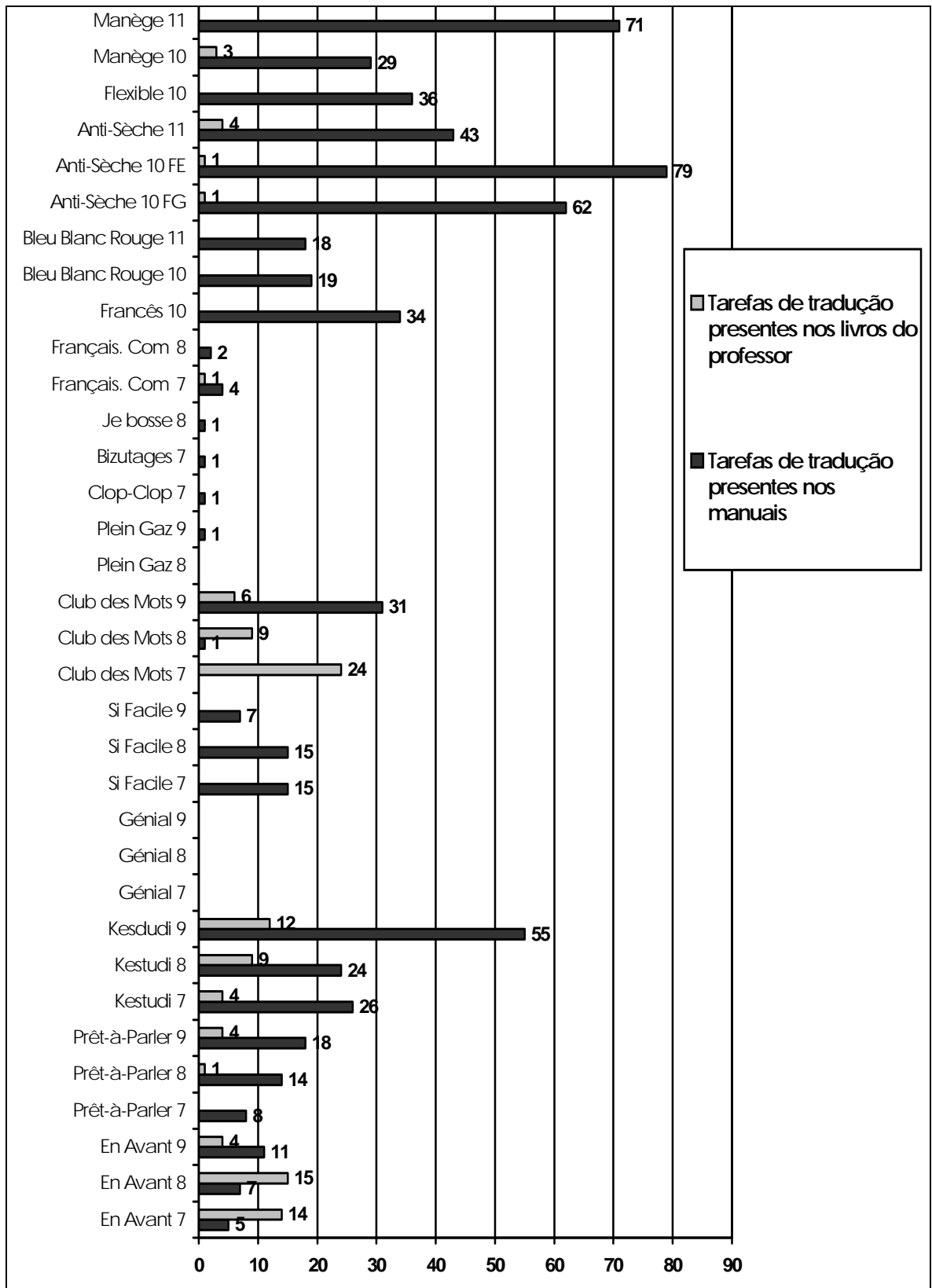
Através da categoria **Tradução**, o nosso propósito consiste em compreender o papel da tradução, na qualidade de tarefa ou de estratégia que operacionaliza o contacto das línguas.

Para perceber melhor a expressão desta categoria, subdividimo-la em: **Tradução lexical**, **Tradução morfossintáctica**, **Tradução avaliativa**, **Tradução semântica** e **Tradução interpretativa**.

As duas primeiras categorias incidem no trabalho do funcionamento gramatical das línguas, as seguintes dirigem-se para promover a compreensão do sentido.

De início, a nossa leitura incidirá na verificação da presença e distribuição dos exercícios de tradução no conjunto dos manuais para depois nos focalizarmos no conteúdo de cada subcategoria.

Gráfico 1: Tradução presente nos manuais e livros do professor



Quadro 10: Tipo de tradução presente nos manuais e livros do professor

Manual/ livro professor	Tradução - subcategorias de análise										Total de ocorrências:	
	Lexical		Morfossintáctica		Avaliativa		Semântica		Interpretativa			
	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro
En Avant 7	1				4	11		3			5	14
En Avant 8					6	9	1	6			7	15
En Avant 9				1	10	1	1	2			11	4
Prêt-à-Parler 7			5		3						8	
Prêt-à-Parler 8			12	1	1		1				14	1
Prêt-à-Parler 9			18	2				2			18	4
Kestudi 7	1		24	1	1			3			26	4
Kestudi 8	1	3	20	3	2	2	1	1			24	9
Kestudi 9	4	4	47	2		4	4	2			55	12
Génial 7												
Génial 8												
Génial 9												
Si Facile 7			5		9				1		15	
Si Facile 8	1		11		3						15	
Si Facile 9			6		1						7	
Club des Mots 7		2		4		4		14				24
Club des Mots 8						7	1	2			1	9
Club des Mots 9	2	1	26	1	3	2		2			31	6
Plein Gaz 8												
Plein Gaz 9	1										1	
Clop-Clop 7							1				1	
Bizutages 7							1				1	
Je bosse 8					1						1	
Français. Com 7					3	1	1				4	1
Français. Com 8			1				1				2	
Francês 10	3		20		2		9				34	
Bleu B Rouge 10	1		15		2				1		19	
Bleu B Rouge 11			17		1						18	
Anti-Sèche 10 FG	9	1	46		5		2				62	1
Anti-Sèche 10 FE	10	1	46		13		5		5		79	1
Anti-Sèche 11	6	4	19		9		6		3		43	4
Flexible 10	4		20		4		1		7		36	
Manège 10, inici.	1	2	24	1			4				29	3
Manège 11, inici.	4		42		20		5				71	
Total ocorrências:	49	18	424	16	103	41	45	37	17		638	112

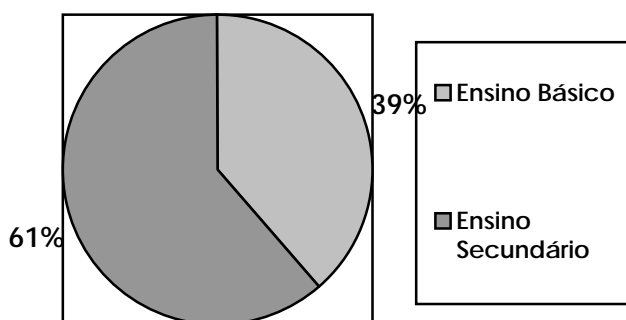
Se atendermos nos dados do Gráfico 1 (página 121), apercebemo-nos de imediato que a distribuição dos exercícios de tradução não ocorre uniformemente, quer seja nos manuais, quer seja nos livros do professor; efectivamente, dos 35 manuais apreciados, 4 (Génial 7, Génial 8, Génial 9, Plein Gaz 8) não assinalam qualquer exercício de tradução, enquanto que nos restantes a frequência dos exercícios varia de 1 a 79.

Centrando-nos depois nos dois Ciclos de Ensino, constatamos que, em 25 manuais do Ensino Básico, 11 apresentam até 10 exercícios, 5 até 20 e 4 manuais mais de 20 exercícios. Neste último grupo, individualiza-se o manual Kestudi 9 com 55 exercícios. Estes dados permitem-nos averiguar que, na maior parte dos manuais do Ensino Básico, os exercícios de tradução contam-se de 1 a 10 (Gráfico 1, página 121).

Se olharmos outra vez para o Gráfico 1 (página 121) e também para o Quadro 10, notamos que, na sua maioria, tanto os manuais como os livros do professor apelam à tradução. Nesse sentido, os livros do professor de Club des Mots 7, Club des Mots 8, En Avant 7 e En Avant 8 solicitam o recurso à tradução com maior frequência do que os respectivos manuais. Aproximando ainda os dados dos manuais e respectivos livros do professor (Quadro 10), deduzimos que os exercícios de tradução surgem explicitamente em 29 manuais, embora outros exercícios possam ser desencadeados, pelo professor, se seguir as propostas dos manuais.

Direccionando a nossa atenção para o Ensino Secundário, reparamos que todos os manuais apelam explicitamente à tradução, porquanto a sua presença no discurso regulador dos livros do professor se reduz consideravelmente (Gráfico 1 e Quadro 10).

Gráfico 2: Actividades de tradução nos Ensinos Básico e Secundário



Os dados do Gráfico 2 permitem-nos ainda apurar que o exercício de tradução assume uma projecção considerável no Ensino Secundário, com efeito, os 61 % do total de exercícios concentram-se em apenas 9 manuais (não foram contabilizados os exercícios dos livros do professor). Assim, aumenta a frequência dos exercícios que passam a contar-

se de 18 a 79, logo superior à média deste tipo de exercício no Ensino Básico, 1 a 10 exercícios.

No seguimento da contextualização realizada, pela qual conferimos e situámos a presença da tradução nos manuais e livros do professor, incidiremos agora a nossa atenção nas subcategorias.

A classificação dos exercícios de tradução nas cinco subcategorias de análise **Tradução lexical**, **Tradução morfossintáctica**, **Tradução avaliativa**, **Tradução semântica** e **Tradução interpretativa** possibilitou-nos hierarquizar, em sequência decrescente, a ocorrência dos exercícios de tradução nos manuais e respectivos livros do professor (Quadro 10, página 122).

No geral, as actividades de tradução contabilizam-se em 112 nos livros do professor e 638 nos manuais, somando 750 exercícios no conjunto das subcategorias.

Particularizando a interpretação a manuais e livros do professor, registamos que a subcategoria **Tradução morfossintáctica** se assinala proeminente com 440 exercícios (424 nos manuais + 16 nos livros do professor); segue-se-lhe a subcategoria **Tradução avaliativa** com 144 exercícios; aparece em terceiro lugar a subcategoria **Tradução semântica** com 82 exercícios; a subcategoria **Tradução lexical** com 67 exercícios surge no seguimento; a **Tradução interpretativa** fecha a enumeração com 17 exercícios.

Neste ponto, esclarecemos que, se atendermos exclusivamente aos exercícios presentes nos manuais, a categoria **Tradução lexical** passa a ocupar o terceiro lugar na hierarquização das subcategorias, com 49 exercícios, por sua vez a subcategoria **Tradução semântica** posiciona-se em quarta posição, com 45 actividades (Quadro 10, página 122). Esta permuta acontece, visto que a subcategoria **Tradução semântica** se exprime mais vezes nos livros do professor (37 vezes) do que a **Tradução lexical** (18 vezes), não se evidenciando deste modo simetria de ocorrências.

Prestando agora atenção nos Quadros 11 e 12, que se seguem, é possível obtermos elementos mais pormenorizados para analisar a distribuição das subcategorias nos dois Ciclos de Ensino.

Quadro 11: Actividades de tradução no Ensino Básico

Ensino Básico	Tradução Lexical		Tradução Morfossintáctica		Tradução Avaliativa		Tradução Semântica		Tradução Interpretativa		Total ocorrências:	
	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro
7º ano	2	2	34	5	20	16	3	20	1		60	43
8º ano	2	3	44	4	13	18	5	9			64	34
9º ano	7	5	97	6	14	7	5	8			123	26
Total:	11	10	175	15	47	41	13	37	1		247	103

Quadro 12: Actividades de tradução no Ensino Secundário

Ensino Secundário	Tradução Lexical		Tradução Morfossintáctica		Tradução Avaliativa		Tradução Semântica		Tradução Interpretativa		Total ocorrências:	
	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro
10º ano	28	4	171	1	26		21		13		259	5
11º ano	10	4	78		30		11		3		132	4
Total:	38	8	249	1	56		32		16		391	9

Considerando a informação facultada pelos Quadros 11 e 12, concluímos que a proeminência das subcategorias **Tradução morfossintáctica** e **Tradução avaliativa** se afirma nos dois Ciclos, muito embora a subcategoria **Tradução semântica** tenha mais peso no Ensino Básico. Por outro lado, as subcategorias **Tradução lexical** e **Tradução interpretativa** centram-se mais no Ensino Secundário.

Confirmamos ainda que, no Ensino Básico, o recurso à tradução (103 exercícios nos livros do professor) complementa as tarefas dos manuais, enquanto que, no Ensino Secundário, os exercícios de tradução se situam principalmente nos manuais.

No intuito de compreendermos como se descreve a tradução em cada subcategoria, analisaremos sucessivamente o conteúdo de cada uma.

A subcategoria **Tradução lexical** reúne os exercícios de tradução, cujo objectivo consiste em trabalhar o funcionamento das línguas pelo contraste, destacando as relações de semelhança ou de diferenciação das línguas em presença.

A técnica da inferência que adoptámos para explorar o conteúdo indicou-nos que a **Tradução lexical** serve, principalmente, para diferenciar o léxico das diferentes línguas. Os dados, inscritos no Quadro 13, evidenciam uma tendência acentuada para a consciencialização do funcionamento do léxico pela diferenciação.

Quadro 13: Objectivos da Tradução lexical

Objectivos	Exercícios
Compreender pela rentabilização da transparência do léxico	4
Compreender pela diferenciação do léxico	63

A tradução diferencia conceitos que podem induzir em erro o aluno, por causa da semelhança entre as línguas. A analogia ocorre entre as línguas ou regista-se numa das

línguas. No primeiro caso, a **Tradução lexical** cumpre-se na diferenciação entre línguas, cuja transparência provocou associações incorrectas, por exemplo, a assimilação de *portanto a pourtant*. Cumulativamente, a **Tradução lexical** ajuda a diferenciar conceitos numa das línguas, por exemplo, traduzir para Português palavras homófonas francesas (tâche/ tache; c'est/ sais/ ces). A diferenciação pode ocorrer também para clarificar conceitos ao nível da LM. Por exemplo, para o aluno diferenciar *mieux* e *meilleur*, a consciencialização da flexão do advérbio *bem* e do adjectivo *bom* deverá acontecer primeiro na LM (Kestudi 8, livro : 189).

A leitura da informação presente no Quadro 13 (página125) leva-nos a concluir que o objectivo prioritário da **Tradução lexical** se cumpre na diferenciação das línguas para dissociar falsos amigos (Anti-Sèche 10 FE: 41, 95, 189, 199 ; Anti-Sèche 10 FG: 41, 150, 177, 187; Anti-Sèche 11: 51, 81; Club des Mots 9: 60; Flexible 10 : 34 ; Manège 10 : 64 ; Plein Gaz 9 : 65); distinguir palavras parónimas (Kestudi 9: 36), palavras polissémicas (Anti-Sèche 11: 194; Kestudi 9: 70, 96), palavras homófonas (Anti-Sèche 10 FE: 150; Anti-Sèche 10 FG : 140; Anti-Sèche 11: 193 ; Club des Mots 9: 98; Manège 11: 74) e palavras homónimas (Anti-Sèche 10 FE: 37; Anti-Sèche 10 FG: 37; Flexible 10: 34, 54).

A tradução executa-se para consciencializar o facto de que transparência não implica simetria:

- Faire remarquer que le mot « données » n'a pas le même genre dans les deux langues et qu'il faut qu'ils fassent attention lors de la traduction des pronoms et lors des accords (Kestudi 9, livro : 153).

A tradução realça a existência de conceitos sem equivalência directa nas línguas:

- Associe chaque phrase de gauche à son équivalent en langue maternelle et indique les deux traductions possibles du verbe Devoir (Anti-Sèche 10 FG: 141);
- DETERMINANTS POSSESSIFS. Attirer l'attention des élèves sur une erreur habituelle ; *les mes parents*. Un seul mot en français contre deux en portugais ! Autre difficulté ; la traduction de *o seu* (*os seus, as suas*) qui pourra devenir en langue française : *son, sa, ses ou leur, leurs* ou encore *votre ou vos*. Seul le contexte pourra les aider à découvrir la traduction correcte (Anti-Sèche 10 FG, livro : 15).

Pelo discurso presente nos livros do professor, percebemos que os autores pressupõem que o aluno aproxima automaticamente as línguas, através da tradução literal ou de processos de transferência, por esta razão, não julgam necessário enfatizar e rentabilizar a transparência das línguas:

- La cause : aucune difficulté avec ce contenu puisque ce n'est pratiquement qu'une question de traduction (Kestudi 8, livro : 41);
- Compreensão de vocabulário pelo contexto e/ou transfert. Ex: *maigre, sourire ...* (Club des Mots 7, livro : 60);

- Les exercices 1 et 2 servent à rendre les élèves conscients de la proximité lexicale entre les deux langues et de l'existence de beaucoup de mots (plus ou moins) transparents, donc faciles à comprendre (Manège 10, livro : 4).

Em matéria de diferenciação, para apreendermos as razões que explicam o recurso aos exercícios, os livros do professor fornecem-nos pistas. Na óptica dos autores, a tradução justifica-se para consciencializar estruturas complexas (por ex.: determinantes possessivos), estruturas sem equivalência directa nas duas línguas (por ex.: determinantes demonstrativos), ou então para promover a reflexão sobre o sentido, com a finalidade de substituir estruturas mecanizadas incorrectamente por outras (por ex.: *par* em vez de *pour*):

- Les possessifs sont un contenu particulièrement complexe et assez différent dans les deux langues, il faut donc lui accorder beaucoup d'importance et bien sûr travailler la traduction : o meu = mon (deux mots en portugais / un en français) (Kestudi 8, livro : 23) ;
- Les déterminants et pronoms démonstratifs. Bien faire remarquer aux élèves : - qu'il y a plusieurs traductions en portugais pour un même déterminant ; - que le français se contente de faire une différence (quand c'est essentiel) entre ce qui est proche « -ci » et ce qui est loin « -là » ; - qu'à une forme portugaise correspondent deux formes françaises (Anti-Sèche 10 FE, livro: 15).

Em conclusão, através da subcategoria **Tradução lexical**, apuramos que, segundo os autores, os exercícios de tradução que discriminam o sentido das línguas, pela diferenciação, visam consciencializar o aluno para o facto de que a transparência pode induzir em erro.

A subcategoria **Tradução morfossintáctica** reúne os exercícios que consciencializam o funcionamento das línguas, mediante a aplicação, reflexão ou mecanização de recursos gramaticais.

Pela via desta subcategoria, optamos por apurar que conceitos gramaticais aparecem trabalhados nos manuais. Os exercícios projectam principalmente a consciencialização do funcionamento da língua pelo treino. Muitos inserem-se em rubricas cujo propósito consiste em controlar a aplicação dos recursos gramaticais: caderno de exercícios, fichas de auto-avaliação, fichas de trabalho no fecho das unidades, retroversões, etc., embora exista um número reduzido de exercícios que requerem alguma reflexão metalinguística.

Esta subcategoria apresenta-se a mais relevante de todas com 424 exercícios nos manuais. Se atentarmos na informação do Quadro 14, na página seguinte, nomeadamente nos 12 primeiros itens de cada Ciclo de Ensino, identificamos um

conjunto de conteúdos gramaticais trabalhados com insistência: conjugação verbal; determinantes possessivos e demonstrativos; negação; pronomes pessoais, indefinidos e relativos; flexão em grau dos adjectivos e advérbios. Tendo em conta o número de manuais por Ciclo, 25 no Ensino Básico e 9 no Ensino Secundário, reparamos no acréscimo significativo de exercícios no Ensino Secundário, 249 exercícios (Quadro 12, página 124), por comparação com o Ensino Básico, 175 exercícios (Quadro 11, página 125):

- Associe chaque phrase française à son équivalent en langue maternelle et souligne les adverbes de négation (Anti-Sèche 10 FE : 42) ;
- Rappelle les FORMES NÉGATIVES que tu connais et découvre-en d'autres : Tu ne quittes plus ton ordinateur ... Observe les phrases et indique la lettre de la phrase équivalente en français. Ecris en face de chaque phrase l'expression française qui traduit l'expression signalée (Manège 11 : 85);
- Découvre maintenant L'EXPRESSION DE CONSÉQUENCE ... Découvre certaines expressions de la conséquence en reliant chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (Manège 11 : 94).

Quadro 14: Especificação dos conteúdos morfossintácticos mais trabalhados

Ensino Básico		Ensino Secundário	
Conteúdos morfossintácticos	Exercícios	Conteúdos morfossintácticos	Exercícios
1. Conjugação verbal	- 38	1. Conjugação verbal	- 39
2. Expressão de tempo	- 14	2. Pronomes pessoais	- 22
3. Determinantes possessivos	- 12	3. Pronomes relativos	- 18
4. Pronomes indefinidos	- 11	4. Determinantes demonstrativos	- 15
5. Negação	- 10	5. Pronomes demonstrativos	- 14
6. Pronomes pessoais	- 10	6. Determinantes indefinidos	- 12
7. Flexão em grau dos adjectivos e advérbios	- 9	7. Determinantes possessivos	- 12
8. Pronomes relativos	- 8	8. Expressão de causa	- 11
9. Determinantes demonstrativos	- 7	9. Negação	- 9
10. Advérbios de quantidade: très e beaucoup	- 7	10. Expressão de condição	- 9
11. Expressão de concessão	- 7	11. Flexão em grau dos adjectivos	- 9
12. Expressão de consequência	- 6	12. Expressão de tempo	- 7
13. Expressão de causa	- 5	13. Expressão de consequência	- 6
14. Pronomes possessivos	- 4	14. Expressão de obrigação	- 5
15. Expressão de condição	- 4	15. Flexão em género e número dos adjectivos	- 5
16. Expressão de oposição	- 4	16. Pronomes adverbiais en e y	- 5
17. Advérbios de modo	- 3	17. Advérbios de modo	- 4
18. Expressão de finalidade	- 3	18. Pronomes possessivos	- 4
19. Voz activa/ voz passiva	- 3	19. Advérbios de quantidade	- 3
20. Expressão de obrigação	- 3	20. Determinantes partitivos	- 3
21. Expressão de restrição	- 2	21. Preposições	- 2

A subcategoria **Tradução avaliativa** abrange os exercícios, cujo objectivo consiste em controlar se foi apreendido o sentido de palavras, expressões ou textos.

Depois da subcategoria **Tradução morfossintáctica**, a subcategoria **Tradução avaliativa**, que é predominante nos manuais, surge a mais praticada. Caber-lhe-á o papel de verificar o acesso ao sentido.

Quadro 15: Objectivos da Tradução avaliativa

Objectivos	Exercícios
Verificar a compreensão do texto	63
Verificar a compreensão/aquisição de estruturas para interagir	21
Verificar a compreensão/ aquisição do vocabulário	60

A **Tradução avaliativa** assinala-se como uma estratégia de certificação do processo de compreensão.

Para distinguir a **Tradução avaliativa** da **Tradução semântica** (próxima subcategoria), a inserção dos exercícios nas actividades em curso, na lição ou na unidade didáctica revelaram-se critérios cruciais de classificação. Com efeito, se nos marginalizássemos do contexto, dificilmente perceberíamos qual o propósito dos exercícios, ou seja, seria complicado apurar até que ponto a tradução se destina a promover ou, inversamente, a controlar a compreensão. Para nós, a tradução evidencia-se avaliativa, se o autor a classificar nesse sentido ou, na ausência de informação complementar, se o conteúdo em causa já tiver sido trabalhado, pressupomos que o recurso à tradução ocorre para verificar a compreensão.

A verificação ou controlo, ora exigido pelos manuais, ora induzido pelo professor (Quadro 10, página 122), pretende atingir a compreensão do léxico:

- Ir verificando a compreensão global dos textos, com o apoio de "Mots difficiles" (En Avant 7, livro: 88);
- Ditado de palavras ou expressões do texto em Português, que os alunos traduzem, leitura para identificação das palavras ou expressões e sua correcção (Club des Mots 8, livro: 194);
- Retrouve dans le texte comment on dit en français: grupo, homens (Anti-Sèche 10 FE: 95).

A verificação ou controlo pretende abranger também a aquisição e memorização de estruturas para interagir:

- À toi. Trouve les expressions en portugais pour manifester ta satisfaction, offrir un cadeau, remercier, exprimer des vœux (En Avant 8: 114) ;
- Lis les phrases et traduis-les : Bonjour, madame ! Bonsoir, monsieur ! Salut, ça va (Prêt-à-Parler 7: 23);
- Tu te rappelles quelques phrases utiles pour le cours de français? Traduis les expressions suivantes : o que significa a palavra ? (Prêt-à- Parler 8: 18).

A verificação do acesso ao sentido incide ainda na compreensão global do texto:

- Traduis en portugais le premier paragraphe du texte (Si Facile 7 : 31) ;
- Traduis le chapeau de l'article en portugais (Bleu Blanc Rouge 11 : 64) ;
- Verificar a compreensão global do texto, pedindo aos alunos para contarem o episódio. (...) Nos casos em que os alunos tenham muitas dificuldades, podem utilizar o Português (En Avant 8, livro: 88);
- Rends un des témoignages, à ton choix, en langue portugaise (Anti-Sèche 10, FE: 79).

A **Tradução semântica** visa promover o acesso ao sentido (palavras, expressões, textos).

Como observamos nos Quadros 11 e 12 (páginas 124 e 125), a **Tradução semântica** centra-se principalmente no 3º Ciclo, designadamente nos livros do professor.

Se estabelecermos um paralelo com a categoria **Língua Materna**, verificamos que as subcategorias **Tradução semântica** e **Semantização** partilham o mesmo objectivo, ambas visam a compreensão ou a explicação do sentido, inscrevendo-se predominantemente no Ensino Básico. A subcategoria **Tradução semântica** deixa de ter expressão no Ensino Secundário nos livros do professor (comparar os Quadros 11 e 12, páginas 124 e 125). Em ambos os Ciclos, predominam as subcategorias de cariz mais *verificador*, **Tradução morfossintáctica** e **Tradução avaliativa**. Na linha da **Tradução avaliativa**, foi a inserção do exercício na lição que nos fez decidir da sua categorização. Na falta de esclarecimento dos autores, se esta se localizar nos momentos iniciais da exploração do texto, concluímos que se destina a promover a compreensão total ou parcial do texto.

Assim, pela informação registada no Quadro 16, comprovamos que os objectivos da subcategoria **Tradução semântica** se exprimem na promoção da compreensão do sentido de palavras, expressões ou textos.

Quadro 16: Objectivos da Tradução semântica

Objectivos	Exercícios
Compreender o sentido dos textos	43
Compreender o sentido de palavras ou expressões	39

A subcategoria **Tradução semântica** destina-se a promover a compreensão do sentido dos textos:

- Pedir a tradução do segundo parágrafo (de Francês para Português) (En Avant 8, livro: 200);
- O provérbio tibetano poderá ser analisado e, posteriormente, traduzido para uma melhor compreensão (Prêt-à-Parler 9, livro: 13);
- As palavras sugeridas para tradução são as palavras nucleares do texto. A correcção deverá ser feita colectivamente antes da leitura/ audição do texto, após o que os alunos constroem frases com as palavras (Club des Mots 7, livro:160).

E esta subcategoria é ainda encarada como auxiliar na compreensão de palavras ou expressões:

- Trouve la traduction des catégories professionnelles que tu ne connais pas et renseigne-toi pour savoir si, au Portugal, ces catégories sont les mêmes qu'en France (Bizutages 7 : 64);
- Sur ton cahier, fais correspondre chaque mot ou expression signalés en langue française à son équivalent en langue maternelle (Anti-Sèche 10, FG : 172);
- Voici des mots du texte employés dans un autre contexte. Indique une traduction possible pour chaque expression soulignée (de Francês para Português) (Anti-Sèche 11 : 132).

O acesso à compreensão do sentido ocorre, por vezes, auxiliada por outros recursos complementares à tradução.

Quadro 17: Recursos para auxiliar o acesso ao sentido

Recursos	Exercícios
Compreender pelo recurso à imagem	11
Compreender com o recurso a dicionários	15
Compreender com o recurso ao gravador	3

O acesso ao sentido é ainda visto como possível se coadjuvado pela imagem ou pelo som:

- O professor deverá fornecer a tradução dos vocábulos recorrendo (ou a sua explicação recorrendo a imagens / desenhos) aos alunos. Seguidamente, pedirá a leitura dos mesmos (En Avant 7, livro: 32);

E o recurso a dicionários surge também aconselhado na procura do acesso ao sentido:

- A l'aide du dictionnaire bilingue trouve la traduction des comportements relevés à la page précédente (En Avant 9 : 149) ;
- Cherche dans le dictionnaire la signification de chaque mot puis donne sa traduction dans les phrases (Kestudi 9 : 17) ;
- Descrição oral das imagens com consulta de dicionário (Club des Mots 7, livro: 159).

Na subcategoria **Tradução interpretativa** incluímos os exercícios que pretendem que o aprendente traduza o sentido global do texto. Trata-se de apreender o sentido para o reproduzir, por escrito ou oralmente, respeitando a intenção comunicativa e treinando a expressão escrita em Português.

A **Tradução interpretativa** distingue-se das modalidades anteriores, por ser uma tarefa mais complexa e mais completa. Não regista carácter contrastivo, já que não pretende realçar semelhanças ou diferenças, não se trata de uma estratégia ao serviço da compreensão ou verificação, pelo contrário, a tradução é a razão de ser do exercício. Na sua execução, a tradução interpretativa requer técnicas para restituir a intenção comunicativa, nomeadamente a compreensão do texto de origem, a transferência do seu sentido e, finalmente, a sua expressão em Português, por forma a ser compreendido pelo sujeito como se o texto traduzido se tratasse do original.

A classificação deste tipo de tarefa ofereceu-nos algumas dúvidas, porque, nos manuais, deparámos por vezes com instruções vagas, do género « *Rends le texte en portugais* », que potenciaram uma margem de ambiguidade na decisão. Porém, atendendo à inserção do exercício em rubricas específicas, ao nível de aprendizagem da língua, à orientação específica do curso, ao grau de complexidade da tarefa, à sua sequência e configuração na unidade, pudemos orientar a nossa classificação para a **Tradução interpretativa** ou remetê-lo para outra subcategoria de análise.

Dada a sua complexidade, a tradução interpretativa deve ocorrer, na perspectiva dos autores dos textos, no Ensino Secundário, nomeadamente na FE. Reparando nas instruções dos exercícios, registamos que a sua realização surge perspectivada como um trabalho colaborativo que requer preparação e aperfeiçoamento até à sua versão final. Transcrevemos as passagens dos manuais que nos fornecem mais pistas sobre a sua abordagem.

Neste contexto, a tradução deve processar-se, num primeiro momento, pela análise e/ou discussão do sentido do texto, espaço onde se negociam versões para validar hipóteses de tradução; na fase seguinte, os autores propõem que se passe à tradução.

Explicitamos um conjunto de exercícios que fornecem pistas de abordagem:

- Traduisez le texte, afin de le faire publier dans le journal de l'école. D'abord, divisez-le en cinq ou six parties. Ensuite, divisez le nombre d'élèves par le nombre de parties. Après les premières tentatives individuelles de traduction faites à la maison (ou à la bibliothèque), préparez une traduction en groupes. Vérifier si votre traduction est intelligible, si elle a du sens. Perfectionnez-la. Lisez-la avant de vérifier si elle vous satisfait tous/toutes. Si nécessaire, introduisez encore des perfectionnements de style (Flexible 10 : 79);
- Imaginez qu'Hélène Grimaud venait au Centro Cultural de Belém et que vous deviez la présenter au public portugais. De son CV, que diriez-vous ? (cette activité est à faire oralement ...), n'oubliant pas de vous adresser à un public essentiellement lusophone. Il s'agit, donc, de retracer le parcours de cette pianiste, en portugais, et de prouver que vous avez compris le texte (Flexible 10 :132);
- Discutez les différentes hypothèses afin d'en négocier la version finale : chaque groupe fera écouter le passage traduit et les collègues devront se prononcer si le texte n'a pas beaucoup de sens en portugais et/ou s'il s'éloigne du texte source (Flexible 10 : 187).

Concluída a interpretação da categoria **Tradução**, aprofundando a sua leitura, circunscrevemos dois grupos:

- a tradução executada para trabalhar o funcionamento da língua reúne as subcategorias **Tradução lexical** e **Tradução morfossintáctica**, as quais somam 507 ocorrências.
- a tradução executada para trabalhar o sentido reúne as subcategorias **Tradução avaliativa**, **Tradução semântica** e **Tradução interpretativa**, as quais somam 243 ocorrências.

2. 3. Plurilinguismo

O objectivo da categoria **Plurilinguismo** consiste em verificar se os manuais contemplam o recurso a outras línguas, bem como o que se propõem realizar neste domínio. Uma vez que o papel da LM já foi objecto de leitura, interessa-nos agora compreender que lugar reservam os autores dos manuais para as línguas e culturas no processo de ensino/aprendizagem do Francês.

Para organizar, comparar e articular ideias com as já apresentadas, recordamos que definimos, para a categoria **Plurilinguismo**, quatro subcategorias de análise:

- Compreensão das línguas e culturas;
- Pesquisa sobre línguas e culturas;
- Contactos com outras línguas e culturas;
- Reflexão sobre atitudes e valores.

No tratamento dos dados, seguimos a metodologia aplicada às categorias anteriores, a saber, verificação da presença e frequência das subcategorias nos manuais e respectivos livros do professor a fim de particularizarmos ideias.

Da interpretação dos dados registados no Quadro 19, reparamos que a subcategoria **Reflexão sobre atitudes e valores** assume proeminência; seguem-lhe as subcategorias **Pesquisa sobre línguas e culturas** e **Compreensão das línguas e culturas**; por último, **Contactos com outras línguas e culturas** acusa uma ocorrência pouco significativa. Observamos então que a categoria **Plurilinguismo** se representa principalmente na reflexão sobre atitudes e valores.

A subcategoria **Compreensão das línguas e culturas** permitiu-nos recolher informação sobre actividades, cuja realização pressupõe a mobilização de outras línguas.

Esta subcategoria ocorre com mais frequência nos níveis de iniciação (Quadro 19), concretizando-se em tarefas de compreensão e produção (Quadro 18).

Quadro 18: Actividades que apelam a várias línguas

Actividades que solicitam uma discriminação de várias línguas	Actividades que solicitam a execução de tarefas em várias línguas
21	3

Quadro 19: Expressão do plurilinguismo nos manuais e livros do professor

Subcategorias de análise	Compreensão das línguas e culturas		Pesquisa sobre línguas e culturas		Contactos com outras línguas e culturas		Reflexão sobre atitudes e valores		Total de ocorrências:	
	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro	Manual	Livro
En Avant 7	1	1	1	3	1		1		4	4
En Avant 8			3					2	3	2
En Avant 9								1		1
Prêt-à-Parler 7			1	1					1	1
Prêt-à-Parler 8			1	1					1	1
Prêt-à-Parler 9	1	3	1	1	2		1	3	5	7
Kestudi 7		2						1		2
Kestudi 8										
Kestudi 9			1	1				2	1	3
Génial 7			2				2		4	
Génial 8					1				1	
Génial 9			1				1		2	
Si Facile 7		1								1
Si Facile 8										
Si Facile 9										
Club des Mots 7	1		2				2	1	5	1
Club des Mots 8	1	1	1	4			1	1	3	6
Club des Mots 9			2				6	1	8	1
Plein Gaz 8										
Plein Gaz 9			3				6		9	
Clop-Clop 7	3								3	
Bizutages 7	1		1						2	
Je bosse 8			1		1		1		3	
Français. Com 7			1						1	
Français. Com 8										
Francês 10	4		1				3			
Bleu Blanc R 10							2		2	
Bleu Blanc R 11			1				2		3	
Anti-Sèche 10, FG							1	5	1	5
Anti-Sèche 10, FE	1						1	5	2	5
Anti-Sèche 11				1						1
Flexible 10							3		3	
Manège 10, ini.	2	1	2				1	1	5	1
Manège 11, ini.										
Total ocorrências:	15	9	26	12	5		33	23	79	42

As tarefas propostas pelos manuais requerem uma discriminação da língua francesa, do conjunto das línguas (Português, Espanhol, Alemão, Italiano e Latim) presentes nos exercícios, como especificamos a seguir:

- Observe ces extraits d'articles et signale ceux qui sont en français (Clop-Clop 7: 11). [Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Italiano];
- S'exprimer en français. Observe esta publicidade. Está escrita em dois idiomas: Inglês e Francês. Distingue-os copiando as frases em Francês (En Avant 7: 17).

Na execução de tarefas sugere-se o recurso a línguas do conhecimento do aluno (Português, Francês e Inglês), dada a sua inclusão no plano de estudos:

- Idée – Projet : À la fin de cette première unité vous pouvez leur proposer de commencer à mettre en pratique une idée-projet *Affiche géante de présentation de la classe en trois langues* (Kestudi 7, livro : 27);
- Idée- Projet : Signalisation à l'école : (...)L'idée est de faire la signalisation de toute ton école dans les trois langues étudiées (français, portugais, anglais) (Kestudi 7, livro : 33);
- Sugestão: Os alunos, com a colaboração dos professores de Francês, Português e Inglês, poderão fazer uma pesquisa de outros provérbios ou expressões populares, após o que se pode realizar um concurso: três línguas, três equipas (Club des Mots 8, livro: 33).

A decisão de propor a execução das tarefas, que solicitam o recurso ao Português, Inglês e Francês, caberá ao professor, uma vez que as instruções se situam no livro do professor.

Pelo contacto e manipulação de várias línguas, a subcategoria **Compreensão das línguas e culturas** insere-se no *plurilinguismo como competência*, se bem que, a interacção entre línguas se pontue como actividade introdutória ao estudo da língua francesa, por ocorrer principalmente nos momentos iniciais.

A subcategoria **Pesquisar sobre línguas e culturas** inclui todo o discurso que propõe recolher informação sobre actividades que solicitem a busca de (ou que transmitam) informação, conhecimentos sobre outras línguas ou culturas, informação que poderá ser utilizada para realizar uma tarefa ou para alargar os conhecimentos dos alunos.

Quadro 20: Pesquisa de informação

Actividades que solicitam informação sobre a francofonia	Actividades que solicitam outras informações sobre línguas e culturas
18	20

Deduzimos que a pesquisa de informação se processa em dois eixos: *actividades que sollicitam a busca de informação sobre a francofonia*, ou então *actividades que sollicitam a busca de informação sobre outras línguas e culturas*.

Sobre a francofonia, vejamos os seguintes exemplos:

- La francophonie : Complète le tableau avec la liste des états francophones (Manège 10 : 13) ;
- Projet : Cherche dans ton pays des chansons et des comptines typiques de Noël (...) Organisez ensuite des dossiers avec (...) les informations trouvées sur les fêtes en France ou dans d'autres pays francophones (Bizutages 7: 94).

Sobre línguas e culturas mundiais, atentemos nos casos seguintes:

- Consulte le site www.quid.fr et choisis un grand savant (de l'Antiquité à nos jours). Fais des recherches sur sa vie et sur son travail (ex : Pasteur, Fleming, Pierre et Marie Curie, Léonard de Vinci) (Plein Gaz 9 : 139);
- Spécial projet : Europe - Comment est-ce que les jeunes européens occupent leurs temps libres ? Quels problèmes les préoccupent ? Fais une investigation et organise un dossier avec les conclusions (Français Com 7 : 158);
- Trouve ce qu'est un club UNESCO et comment on doit faire pour y participer (Bleu blanc Rouge 11 : 93);
- Ça se passe comme ça dans la pub ... Connaissent-ils des publicités qui passent sur les chaînes portugaises et dans d'autres pays ? (Anti-Sèche 11, livro: 16).

A pesquisa de informação sobre a francofonia e os restantes países aparece equilibrada (Quadro 20), muito embora seja notória a vontade dos autores de valorizarem o espaço francófono, bem como o espaço europeu.

Pela subcategoria **Contactos com outras línguas e culturas** sugere-se a recolha de informação sobre actividades que requeiram um contacto efectivo com pessoas de outras culturas, que não se limitem ao espaço português e/ou francês. Nos manuais, há cinco actividades que pressupõem corresponder ou trocar informações com alunos de outros países.

- Trouve un correspondant dans une autre école (portugaise, française ou anglaise) ... (En Avant 7 : 59).
- Correspondance scolaire télématique. La correspondance suivie avec une classe francophone (...) permet, entre autres, de (...) découvrir des correspondants variés, leur environnement et leurs différences et, ainsi, mieux se connaître (Prêt-à-Parler 9 : 138);
- Nous et l'Europe - objectifs: introduire une dimension européenne en mettant en place un projet multiculturel ; identifier ses racines régionales et nationales dans le contexte européen ; découvrir le patrimoine, les coutumes et les valeurs des pays européens ; s'informer sur des institutions européennes ; assumer des responsabilités en tant que jeune citoyen européen quant aux droits de l'homme et à la préservation de l'environnement et du patrimoine culturel. **Quelques activités** : journée consacrée à

l'Union européenne le 9 mai ; participation à des concours ; échanges d'informations avec d'autres écoles au Portugal et en Europe (Prêt-à-Parler 9 : 141);

- Toi aussi tu peux trouver un(e) correspondant(e) francophone. Branche-toi sur le site www.franceword.com/franceword.html et choisis un(e) ami(e). Écris-lui un message (Je bosse 8 : 27).

Considerando a opinião dos autores dos manuais, esta subcategoria confirma a tendência da anterior, contactar com países francófonos ou europeus.

A análise da subcategoria **Reflexão sobre atitudes e valores** mostra-nos a recolha de informação sobre actividades que solicitem uma reflexão, interpretação, comparação ou avaliação de atitudes, valores, comportamentos, hábitos e estereótipos inerentes às culturas, ao Outro, a si próprio e à sua cultura.

Nesta subcategoria, à semelhança da subcategoria **Pesquisa** (Língua Materna), inventariamos as temáticas seguintes:

- A diversidade aproxima as culturas (Club des Mots 7 : 68-69, 148-149 ; Club des Mots 7, livro : 47 ; En Avant 7: 59 ; Plein Gaz 9 : 5);
- O valor da aprendizagem das línguas (Anti-Sèche FE 10, livro: 4, 6-8; Anti-Sèche FG 10: 16; Anti-Sèche 10 FG, livro: 4, 6-8; Anti-Sèche FE : 16; Flexible 10: 10, 159; Manège 10: 11; Manège 10, livro: 4);
- A cooperação, solidariedade, igualdade e amizade entre povos (Bleu Blanc Rouge 11: 6; Plein Gaz 9: 84; Prêt-à-Parler 9:141; Prêt-à-Parler 9, livro : 13, 36);
- Uma cidadania consciente é promotora dos Direitos do Homem (Club des Mots 9: 48; Prêt-à-Parler 9, livro : 36);
- As culturas percebem a realidade de forma diferente (Club des Mots 7: 147; Club des Mots 8: 33; Club des Mots 8, livro: 33; Francês: 132- 133, 135);
- Dicotomia: países ricos/ países pobres (Bleu Blanc Rouge 11: 49; Club des Mots 9, livro: 131);
- Materialismo *versus* espiritualismo (Flexible 10: 159);
- Movimentos migratórios (Bleu Blanc Rouge 10: 97);
- Discriminação (Génial 9: 42);
- Estereótipos : provérbios e cultura latina (Bleu Blanc Rouge 10: 97; Plein Gaz 9 : 52- 53);
- Papel das organizações internacionais: UNESCO, UE, ONU, Amnistia Internacional, Cruz Vermelha, Médicos sem fronteira e UNICEF (Club des Mots 9 : 13, 117- 118; Kestudi 7, livro: 90; Prêt-à-Parler 9, livro : 36);
- Colocar-se na pele do outro (Club des Mots 9: 139; Plein Gaz 9: 88, 92);
- Colocar-se a si próprio em outras situações (Club des Mots 9: 95; Plein Gaz 9: 57);
- Observar os outros e os seus hábitos culturais (Je bosse 8: 75).

Lançando mão de novo processo de redução, chegamos a cinco áreas que merecem atenção nos manuais. Um primeiro grupo de actividades enfatiza *valores e*

atitudes de abertura, cooperação, solidariedade e respeito pelos outros e pela diversidade cultural. Neste grupo incluímos também a *valorização de uma cidadania responsável.*

Vejamos os seguintes exemplos:

- Projet : ... Réfléchir – Regarde les photos et réfléchis sur le problème du racisme et de l’acception des autres qui sont différents (tu peux le faire seul), avec tes camarades, en classe de français, portugais, histoire ou éducation civique (En Avant 7 : 59);
- A consulta do site <http://pro.wanadoo.fr/>: pretende sensibilizar os alunos para a questão da solidariedade e da cooperação entre os povos. Por outro lado, com os professores de Língua Portuguesa e Inglesa, sugere-se a elaboração de cartazes, em Português, Francês e Inglês, contendo os direitos da criança adoptados pelas Nações Unidas e pela Convenção Internacional dos direitos da criança (Prêt-à-Parler 9, livro: 36);
- Je pense donc je suis tolérant (...) Parce que nous sommes tous égaux, apprends à connaître et à aimer ceux qui sont différents de nous. Pour cela, nous te proposons de découvrir (à grands traits) d’autres religions. Demande l’aide de tes professeurs (Plein Gaz 9: 51).

No grupo seguinte, incluímos actividades que incidem na *relação interpessoal do sujeito*. Assim, saber relacionar-se com o outro é colocar-se no seu prisma, neutralizar as suas representações, portanto olhar para si próprio, para contactar com os Outros de outras culturas ou ainda perspectivar-se em contextos diferentes:

- Si tu faisais partie des Nations Unies, que proposerais-tu pour favoriser l’alphabétisation ? (Plein Gaz 9 : 88) ;
- Choisis un des thèmes et rédige un texte (...) : a) As-tu des personnes de ta famille qui vivent à l’étranger ? Dans quel(s) pays ? Que sais-tu de leur façon de vivre dans leur pays d’émigration ? b) Aimerais-tu recevoir un étranger africain chez toi pendant les vacances ? Justifie (Plein Gaz 9 : 57).

Um outro grupo enfatiza *o papel da aprendizagem das línguas na aproximação das culturas mundiais*. Neste prisma, a aprendizagem das línguas facilita a comunicação, gera entendimento e compreensão entre os povos:

- Debater com os alunos o interesse e o valor de aprender uma segunda língua estrangeira. Propor aos alunos a realização de um cartaz onde sejam apresentados de forma apelativa argumentos pró e contra a aprendizagem das línguas e do Francês em especial (En Avant 9, livro : 157).

Atentando outra vez no Quadro 19 (página 135), concluímos que os temas se trabalham sobretudo no 9º ano. No 7º ano, o tema *Diversidade linguística e cultural* aparece mais abordado, enquanto que, no Ensino Secundário, se destaca o tema *Valor e aprendizagem das Línguas Estrangeiras*.

3. Aproximação dos planos: ideologias e operacionalização

Nesta secção, aproximaremos o **Plano das ideologias** do **Plano da operacionalização**. No **Plano da operacionalização**, incidiremos na análise de conteúdo das subcategorias que quantificámos (excepto **Semantização** e **Gestão**, subcategorias que explicitam a organização do manual), procedimento que nos permitirá conectar transversalmente as categorias **Língua Materna**, **Tradução** e **Plurilinguismo**, na tentativa de individualizar e analisar os temas representados.

No fecho da nossa reflexão, confrontaremos o conteúdo dos dois planos para concluirmos das prioridades que programas e manuais propõem para o ensino/aprendizagem do FLE, considerando o contributo de outras línguas.

A aproximação das ideias que inferimos das categorias **Língua Materna**, **Plurilinguismo** e **Tradução** possibilitou-nos encontrar quatro áreas comuns de sentido: *funcionamento das línguas*, *compreensão das línguas*, *atitudes e valores em relação às línguas e culturas*, e *pesquisa sobre línguas e culturas*. No sentido de perceber qual a hierarquização das áreas, somámos as ocorrências das subcategorias em correlação temática entre si e estruturámos a nossa reflexão, seguindo a ordenação do Quadro 21.

Quadro 21: Temas comuns às subcategorias

Categorias Áreas comuns	Língua Materna	Plurilinguismo	Tradução	Total de ocorrências:
Funcionamento das línguas	82		507 (Tradução: morfossintáctica e lexical)	589
Compreensão das línguas	8	29 (compreensão das línguas e culturas; contacto com outras línguas e culturas	243 (Tradução: semântica, avaliativa e interpretativa)	280
Atitudes em relação às línguas e culturas	24	56		80
Pesquisa sobre línguas e culturas	37	38		75

Os dados presentes no Quadro 21 demonstram-nos a predominância das actividades que incidem na reflexão sobre o *funcionamento e aprendizagem das línguas*. Em segundo lugar, observamos um conjunto de actividades que se destinam a promover a *compreensão das línguas*. *Atitudes em relação às línguas e culturas* e *Pesquisa sobre línguas e culturas* acusam sensivelmente o mesmo valor de ocorrências. Notamos também que a categoria **Tradução** se destaca das outras, efectivamente, o maior número de ocorrências concentra-se nesta categoria.

Por último, *Compreensão das línguas* aparece como o único tema transversal às categorias **Língua Materna**, **Tradução** e **Plurilinguismo**.

3.1. Funcionamento das línguas

As subcategorias **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** (categoria **Língua Materna**), **Tradução lexical** e **Tradução morfossintáctica** (categoria **Tradução**) correlacionam-se com a categoria **Uso das línguas**, inserida no **Plano das ideologias**, mais especificamente com o objectivo de aprendizagem **Reflectir sobre o funcionamento das línguas**.

As actividades propostas na categoria **Tradução**, incidindo no funcionamento das línguas, destacam-se significativamente do conjunto das outras subcategorias. A consciencialização do funcionamento das línguas, presente nas subcategorias **Tradução lexical** e **Tradução morfossintáctica**, processa-se através de exercícios contrastivos, entendidos como « *todo e qualquer exercício em que se faz comparação (ou contraste) a um nível determinado linguístico-comunicativo. Constan estes exercícios de práticas que pretendem a evidenciação das características comuns e/ ou específicas de cada um dos sistemas comunicativos em presença* » (Andrade, 1988: 65).

Pelo conteúdo da subcategoria **Tradução lexical**, comprovamos que os autores percebem a busca de semelhanças entre as línguas, como um processo de aprendizagem natural, porque, na sua opinião, os alunos estabelecem correspondências espontâneas e automáticas entre o vocabulário da LM e da LF.

De Manège 10, extraímos a seguinte citação dirigida ao aluno:

« Como poderás verificar logo nas primeiras aulas, o Francês é muito fácil. Sendo o Português e o Francês duas línguas derivadas do latim, apresentam muitas analogias, quer a nível do vocabulário quer a nível de estrutura. Essa semelhança vai facilitar imenso a tua aprendizagem. Encontrarás muitos vocábulos que compreenderás sem nunca os teres estudado, pela sua afinidade com o Português » (Manège 10: 2).

Com efeito « *dans le code de la plupart des langues occidentales, le fonctionnement des textes est assez proche* » (Anti-Sèche 10 FG, livro : 4). Estas e outras opiniões, na mesma linha, justificam o lugar restrito que os autores atribuem à rentabilização da analogia nos exercícios de tradução, baseando-se na assunção de que « *A tradução é uma actividade praticamente natural nas aulas de Língua Estrangeira. Traduz-se sempre quando perante uma palavra, uma expressão ou um texto, neste caso, em Francês, procuramos saber “Como se diz?” ou “O que quer dizer?”* » (Anti-Sèche 10, Synthèse Grammaticale: 42).

Assim, embora a consciencialização do funcionamento da língua, pela rentabilização dos traços semelhantes, seja praticamente irrelevante na categoria **Tradução**, não deixa, no entanto, de se processar pela via da LM (subcategoria **Reflexão sobre o funcionamento das línguas**) que lhe concede um espaço de reflexão proporcional à análise para dissociar sentidos.

Deduzimos do dizer dos textos que a análise do funcionamento se processa com o objectivo de consciencializar as diferenças gramaticais ou de realçar semelhanças lexicais, partindo « *du rapport existant entre sa langue maternelle et la langue étrangère : le portugais et le français étant deux langues d’origine latine, bien des mots se ressemblent et les élèves les identifieront par la transparence ou des sonorités* » (Manège 10: 2). Considerando a assunção dos autores de que buscar semelhanças se postula como uma estratégia intrínseca à aprendizagem das línguas, em matéria de analogia, o papel do professor deverá consistir em propor hipóteses de aproximação, clarificando os padrões que regem os elementos gramaticais, ao invés de valorizar as correspondências termo a termo, ou seja, a tradução literal. Logo, traduzir « *Não se trata somente de transpor palavras de uma língua para outra, baseando-se nos significados oferecidos pelos dicionários e pondo em prática conhecimentos do funcionamento da língua. Não se trata de um simples “transcodage”* » (Anti-Sèche 10, Synthèse Grammaticale: 42).

Efectivamente,

« Si l’élève s’habitue à faire des équivalences littérales, il va penser qu’une langue est une nomenclature (que quand on change de langue, on change de termes); qu’il suffit donc, de remplacer un mot d’une langue par un autre mot d’une autre langue à l’aide d’un dictionnaire. On n’aide pas les élèves quand on leur permet de faire de la traduction littérale, cela entraîne des problèmes plus tard » (Anti-Sèche 10 FG, livro: 13).

Dos testemunhos reunidos, parece-nos que os autores partem do princípio que os professores não costumam consciencializar os seus alunos das hipóteses de transferência. Concluimos também pelo tipo e frequência de exercícios propostos (subcategoria

Tradução lexical) da necessidade de corrigir associações lexicais incorrectas, causadas pela transparência das línguas e que induzem em erro o aluno. Assim, caberá à **Tradução lexical** dissociar o semelhante. Em Kestudi 9, lemos « *Les exercices lexicaux ont pour finalité l'enrichissement au niveau des connaissances du vocabulaire, tout en cherchant à préparer à la traduction, mettant en évidence les différences et les ressemblances entre les langues* » (Kestudi 9, livro: 5).

Nesta linha, aquando do tratamento dos dados, verificámos que os exercícios contrastivos dissociam *falsos amigos*, distinguem o sentido de palavras parónimas, polissémicas, homófonas e homónimas em qualquer uma das línguas. Assim, a execução de exercícios contrastivos contribui para clarificar formulações *espontâneas* dos alunos, porque evidencia que não há necessariamente equivalência directa nas línguas. Os exercícios contrastivos requerem igualmente uma reflexão sobre o sentido, processo que contribui para a substituição de comportamentos linguísticos erróneos mecanizados por outros correctos, fazendo-os emergir para o domínio consciente de análise da língua.

Os exercícios, que incluímos na subcategoria **Tradução morfossintáctica**, trabalham o funcionamento morfossintáctico da língua, inicialmente, pela via da consciencialização do seu funcionamento; ocasionalmente, realizando uma reflexão metalinguística. Num segundo momento, a automatização adquire relevo, como se comprova pelo aumento significativo dos exercícios de tradução no Ensino Secundário.

A importância de automatizar estruturas gramaticais sobressai nos manuais Anti-Sèche 10 FE, Anti-Sèche 10 FG, Anti-Sèche 11, Kestudi 9 e Manège 11 que apostam em exercícios executados nos dois sentidos de tradução. Quer seja para consciencializar, quer seja para mecanizar, os exercícios contrastivos ajudam a reforçar mecanismos de transferência interlínguas, conforme nos diz Anti-Sèche 10:

« Il existerait des opérations mentales sous-jacentes à toute langue qui une fois identifiées permettraient d'apprendre une nouvelle langue. La tâche serait facilitée si on pouvait rentabiliser les « ponts » existants entre les différentes langues, c'est-à-dire recourir à l'intercompréhension. Celle-ci rendrait possible le transfert de connaissances linguistiques, culturelles et d'apprentissage » (Anti-Sèche 10 FE, livro : 6).

Os conteúdos gramaticais inventariados pelos exercícios fornecem-nos dados sobre o seu grau de prioridade na consciencialização do funcionamento das línguas. As subcategorias **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** e **Tradução morfossintáctica** tipificam os conceitos gramaticais repetidamente explorados nos dois Ciclos de Ensino. Por ordem decrescente de frequência, mencionamos: conjugação verbal; expressão de

tempo, concessão e condição; determinantes possessivos e demonstrativos; negação; pronomes pessoais, indefinidos e relativos; flexão em grau dos adjectivos e advérbios.

Sintetizando o conteúdo das subcategorias **Tradução lexical**, **Tradução morfossintáctica** (categoria **Tradução**) e **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** (categoria **Língua Materna**) afirmamos que, embora a analogia e equivalência de estruturas agilize a aprendizagem, já que se processa espontaneamente, o professor deverá cuidar em não incentivar a tradução literal, estratégia potencialmente inadequada no processo de aprendizagem da língua, na sequência de provocar associações lexicais e sintácticas indevidas. Pela subcategoria **Tradução lexical**, concluímos que os exercícios de tradução que trabalham a discriminação do sentido do léxico pretendem consciencializar que a transparência induz em erro, portanto, julga-se que a tradução se executa no intuito de consciencializar que transparência não implica simetria. Nesse sentido, vejamos a fundamentação dos autores de Anti-Sèche 10:

« La phrase à traduire ici n'est pas compliquée. Elle vient mettre en évidence que, comme il s'agit de deux langues très proches, il est normalement possible de faire la traduction littérale. Il faut cependant prévenir les élèves que ce n'est malheureusement pas toujours le cas : ce qu'il faut s'habituer à faire, c'est de la traduction interprétative » (Anti-Sèche 10 FE, livro : 13).

No pólo dos contrastes, a tradução surge para facilitar a compreensão de conceitos sem equivalência directa nas línguas. Assim, se é proveitoso saber rentabilizar a transparência das línguas, o professor deverá consciencializar o aluno para a necessidade de reflectir sobre o sentido do léxico, para restringir associações e assimilações de falsos sentidos induzidos pela transparência das palavras. De acordo com as propostas dos manuais, trabalhar a consciencialização significará buscar pistas no contexto para validar sentidos antes de traduzir; será reflectir sobre as diferenças para fomentar nos alunos o hábito de prestar atenção às relações de sentido; será entender que, embora vizinhas, as línguas são o produto de uma comunidade geográfica e cultural, por isso, não interpretam cognitivamente a realidade do mesmo modo, não prevendo necessariamente equivalentes para cada palavra.

Anti-Sèche 10 evidencia que « *não pode haver equivalência perfeita entre duas línguas que reflectem duas culturas, duas formas diferentes de sentir e de ver o mundo, de se referir à realidade; por isso, nem sempre a tradução é um exercício fácil* » (Anti-Sèche 10, Synthèse Grammaticale: 42).

Embora indirectamente, os exercícios contrastivos abrem também perspectivas culturais. Incutindo aos alunos a percepção funcional da utilização da língua pelos

falantes, de igual modo, possibilitam cernir melhor a especificidade das línguas na sua dimensão cultural.

3. 2. Compreensão das línguas

Incluímos, neste grupo, as subcategorias que se focalizam sobre a compreensão do sentido, portanto, reunimos da categoria **Tradução**, as subcategorias **Tradução avaliativa** e **Tradução semântica**; da categoria **Língua Materna**, a subcategoria **Compreensão**; da categoria **Plurilinguismo**, as subcategorias **Compreensão das línguas e culturas** e **Contactos com outras línguas e culturas**.

Consoante as subcategorias, as tarefas que solicitam a compreensão das línguas demarcam-se nos seus objectivos: umas promovem o acesso à compreensão do sentido, outras controlam se este se processou.

A **Tradução semântica**, **Tradução interpretativa** e **Semantização** individualizam-se na promoção da compreensão.

A **Tradução semântica** visa promover a explicitação do sentido, ora induzida directamente pelo manual, ora indirectamente através do livro do professor. Neste último caso, trata-se de uma estratégia que o professor utilizará para auxiliar o aluno no processo de acesso ao sentido. A **Tradução semântica** acusa sucessivamente menor ocorrência à medida que o aluno caminha na aprendizagem das línguas, acabando por desaparecer no Ensino Secundário.

Os manuais prevêem o recurso à **Tradução semântica** para promover a compreensão do sentido de palavras, de expressões ou de textos, complementando este processo de acesso ao sentido com imagens, desenhos, enunciados orais ou através da consulta de dicionários. A **Tradução semântica** observa-se, por exemplo, quando o manual fornece instruções ao aluno para traduzir frases ou resumir o conteúdo de um texto em Português, oralmente ou por escrito. Ocorrendo nos momentos iniciais da exploração ideológica dos textos, deduzimos que o propósito da **Tradução semântica** consiste em levar o aluno a entender o conteúdo do texto, portanto, « *Traduzir é fazer com que o que está dito numa língua o seja noutra, tentando manter uma equivalência semântica e expressiva dos dois enunciados* » (Anti-Sèche 10, Synthèse Grammaticale: 42). Assim, a **Tradução semântica** evidencia-se como estratégia de intercompreensão.

Apresentamos um conjunto de reflexões, que os autores dirigem aos professores e/ou aos alunos, para consciencializar estratégias de intercompreensão:

- « L'exercice 1 sert à attirer leur attention une fois de plus sur la facilité de compréhension des textes en langue étrangère grâce au grand nombre de mots « transparents » para rapport à leur langue maternelle. Certains étudiants restent « bloqués » sur un mot qu'ils ne comprennent pas. Or, pour comprendre un texte, il suffit de comprendre 70 à 80 % des mots. S'ils essaient de faire un effort et de raisonner à partir des mots dont ils connaissent ou ils devinent le sens, ils s'apercevront qu'ils comprennent beaucoup plus qu'ils ne le pensent » (Anti-Sèche 10 FE, livro: 16);

- « L'intercompréhension étant la capacité que tout individu possède de donner un sens grammatical et pragmatique, culturel même, à des formes linguistiques méconnues ou inconnues. Le transparent que nous présentons prétend justement mettre l'accent sur l'importance de l'intercompréhension, c'est-à-dire des connaissances linguistiques, cognitives et culturelles que l'élève a déjà acquises en langue maternelle et / ou en langue étrangère et dont on va faire le transfert pour apprendre cette nouvelle langue.
 - o Transferts cognitifs : indiquer les différentes parties et donner leur équivalent en langue portugaise ;
 - o Transferts lexicaux : indiquer des mots transparents par rapport au portugais (...) ; indiquer des mots transparents para rapport à l'anglais ;
 - o Transferts grammaticaux : travailler certains mots et expressions : délivrance (mot composé par suffixation) – à partir de « deliver » (anglais) et « ance » (=ância, portugais) ; indiquer la classe grammaticale de certains mots » (Anti-Sèche 10 FE, livro: 6-7);

- « Quando sentires dificuldades em compreender um texto escrito (não literário), tenta perceber porquê (...). Procura recolher informações sobre o tema, recorrendo a outros textos sobre o mesmo assunto (em qualquer língua); se puderes, socorre-te de dicionários para descobrires o sentido de alguns vocábulos ou expressões-chave (...). Como último recurso, lê o texto com uma tradução por perto » (Flexible 10: 13).

Se estabelecermos um paralelo com a subcategoria **Compreensão** (categoria **Língua Materna**), confirmamos que as subcategorias **Tradução semântica** e **Semantização** partilham finalidades idênticas, ambas visam a compreensão ou a explicação do sentido nos anos iniciais do estudo da língua, como explicita Manège 10 ao aluno:

« De certo que, no início, não vais perceber todas as palavras, e nem é essa a intenção. Basta perceberes o essencial do texto para realizares as actividades. O vocabulário desconhecido voltará a aparecer noutros contextos, até que finalmente o consigas entender. É importantíssimo habituares-te a trabalhar com textos em que aparecem vocábulos desconhecidos. Constatarás rapidamente que isso não te impedirá de realizar as actividades propostas e que a tua aprendizagem será mais rápida. Tens de habituar-te e escutar e a ler várias vezes antes de dizeres

que não compreendeste; habituar-te também a adivinhar, a descobrir o que não conheces pela observação, comparação, associação ou dedução. Tenta sempre desvencilhar-te e descobrir, aprender sem receios de errares » (Manège 10: 2).

No pólo oposto à **Tradução semântica** em termos de exigência, encontramos a **Tradução interpretativa**, tarefa que recorre à compreensão para aceder ao conteúdo dos textos e validar o seu sentido. Dos exercícios de tradução propostos, este caracteriza-se pela sua complexidade. Requer a compreensão das intenções comunicativas do emissor, exige conhecimentos em línguas e culturas, supõe uma boa expressão escrita em Português, por isso, executa-se, principalmente, de forma colaborativa para possibilitar negociação de sentidos até à redacção da versão final. Bleu Blanc Rouge 10 faculta-nos informação sobre as vantagens do exercício de tradução para a aprendizagem das LEs,

« La traduction développe trois capacités fondamentales au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère : l'exactitude, la clarté et la flexibilité. L'exactitude par la sélection, le choix du mot juste, la clarté par l'interprétation du sens exact, et finalement, la flexibilité par l'entraînement du traducteur à la recherche. La traduction permet l'activité orale par : la discussion en classe à la recherche des expressions justes ; le développement de l'intégration d'un texte de départ; la sélection et l'illustration d'aspects spécifiques d'expressions idiomatiques » (Bleu Blanc Rouge 10 : 173).

Embora mobilize várias operações cognitivas (compreensão, reformulação e verificação), das modalidades de tradução, a **Tradução interpretativa** surge a menos solicitada pelos autores dos textos. Os exercícios registados no *corpus* concentram-se praticamente na sua totalidade no Ensino Secundário, especificamente integrados em planos de estudos que impliquem um aprofundamento da língua. Vários manuais deste nível de ensino (Anti-Sèche 10 FE, Anti-Sèche 10 FG, Anti-Sèche 11, Bleu Blanc Rouge 10, Bleu Blanc Rouge 11) expõem procedimentos para traduzir, praticamente em consonância. Transcrevemos uma das propostas:

« TRADUZIR UM TEXTO implica:

1. Compreender o texto, o seu conteúdo;
2. Contextualizar: pesquisar o vocabulário específico e documentar-se sobre a temática tratada;
3. Enunciar em Português o que se entendeu do texto, considerando sempre a mensagem na sua globalidade;
4. Dividir o texto em unidades semânticas (conjunto de palavras que apresentam um significado);

5. Traduzir cada unidade tendo em conta o contexto em que se encontra;
6. Juntar os segmentos traduzidos e dar-lhes os últimos retoques para que o conjunto do texto tenha significado e seja correcto ao nível da outra língua;
7. Verificar a correcção da tradução lendo em voz alta o texto ou pedindo a um colega para ler » (Anti-Sèche 10, Synthèse Grammaticale: 42).

Voltemo-nos agora para as subcategorias **Tradução avaliativa** e **Compreensão**, através das quais interpretaremos de que forma se configura a verificação da compreensão do sentido.

A **Tradução avaliativa** surge a modalidade mais praticada após a **Tradução morfossintáctica**. Particulariza-se designadamente nos manuais que assumem o papel de controlar a compreensão, se bem que esta atribuição possa ser exercida pelo professor, se este o entender. Além da tradução, o recurso à LM também aufere o estatuto, embora restrito a 8 ocorrências, de confirmar a compreensão. Na subcategoria **Compreensão** (categoria **Língua Materna**) a função de controlar nem sempre repousa no professor, estende-se aos alunos, que devem assumir colaborativamente este intento.

Na análise da subcategoria **Tradução avaliativa**, encontramos exercícios, mediante os quais se torna possível verificar se foi apreendido o sentido de palavras, expressões ou textos. Os exercícios situam-se no final do texto, da lição ou da unidade didáctica, precisamente para conferir se determinada estrutura ou conceito, já abordados anteriormente, foram entendidos. Os exercícios representam-se de várias formas: ditado nos dois sentidos para auxiliar a memorização de vocabulário ou para controlar a correcção ortográfica, tradução de frases ou expressões, etc.

No domínio da compreensão, falta-nos considerar as subcategorias **Compreensão das línguas e culturas** e **Contactos com outras línguas e culturas**, inseridas na categoria **Plurilinguismo**, que nos permitiram recolher informação sobre tarefas que implicassem mobilizar línguas, além do Francês e/ou do Português. A primeira subcategoria inscreve-se principalmente nos níveis de iniciação à língua, 7º e 10º anos. A compreensão regista-se na discriminação de línguas ou evidencia-se para apoiar a execução de tarefas que sugerem também o recurso ao Português, Francês e Inglês. Pelo contacto e manipulação das línguas, a subcategoria **Compreensão das línguas e culturas** insere-se no *plurilinguismo como competência*, se bem que a interacção das línguas se apresente uma actividade introdutória ao estudo da língua francesa. Mesmo que pontual, portanto sem carácter sistemático, julgamos que as tarefas talvez permitam consciencializar o aluno para as possíveis transparências entre as línguas latinas. Porém, parece-nos que as tarefas descritas assumem outra dimensão, bastante relevante no nosso ponto de vista, legitimam o recurso às línguas na aprendizagem do Francês. Demonstram ao aluno que é

aceitável, benéfico mesmo, usar outras línguas para aprender o Francês e, em última instância, desculpabilizam-no desse procedimento.

Nos manuais, a LM arroga-se o papel de *língua para auxiliar a gestão e organização das tarefas de aprendizagem*, com efeito, veicula instruções, faculta instrumentos de aprendizagem, explicita os objectivos de aprendizagem e apresenta glossários. Embora os autores nem sempre declarem abertamente os seus intentos, parece-nos que a figuração da LM nos manuais pretende consciencializar o aprendente para processos de aprendizagem da língua, nomeadamente, clarificando os objectivos de ensino da língua e induzindo uma reflexão sobre as atitudes do aprendente, uma avaliação das suas competências linguísticas, bem como dos métodos de aprendizagem que usa. Neste caso, a LM funciona como um recurso que facilita a compreensão dos objectivos de aprendizagem e o modo como o manual se organiza para tal.

3. 3. Atitudes em relação às línguas e culturas

Partindo das categorias **Língua Materna** e **Plurilinguismo**, analisámos as ideias das subcategorias **Reflexão sobre atitudes e valores**. Através destas subcategorias, recolhemos informação sobre actividades que solicitam reflexão, interpretação, comparação ou avaliação de atitudes, valores, comportamentos, hábitos e estereótipos inerentes às culturas e aos Outros, mas também intrínsecos ao sujeito, bem como à sua cultura.

Da análise da subcategoria **Reflexão sobre atitudes e valores**, foi-nos possível constatar que a reflexão dá prioridade a temas de interesse para os jovens como a *música, as novas tecnologias, os programas televisivos*, etc.; estende-se depois *ao valor e utilidade da aprendizagem das línguas* e pontua-se, com menor expressão, *nos temas paz, solidariedade e cooperação internacional*. A reflexão sobre atitudes e valores motiva a interacção na LM, sobretudo dirigida para questões do foro pessoal, sentimentos e emoções. Na nossa óptica, a LM adquire aqui uma dimensão intimista, o *falar de si próprio*.

Da categoria **Plurilinguismo**, circunscrevemos temáticas comuns à categoria anterior (categoria **Língua Materna**). Representa-se novamente a *interacção entre povos*, perspectivada através de *atitudes de abertura, cooperação, solidariedade e respeito pela diversidade de culturas*, atitudes que induzem à prática da *cidadania com responsabilidade*, « *A interdisciplinaridade com a História e a Geografia deve ser*

incentivada, bem como a reflexão sobre o direito à diferença, à tolerância e à busca de paz » (En Avant 8: 216).

Um outro grupo temático pronuncia-se sobre o *papel das línguas na aproximação dos povos*. Neste sentido, a aprendizagem das línguas facilita a comunicação porque gera entendimento e compreensão entre povos. En Avant 8 sustenta:

« os alunos deverão ser levados a descobrir como o Francês sobrevive em confronto com outras línguas em contexto europeu e americano e como a língua é factor de diferença e de riqueza cultural e se mantém, apesar da união política e económica dos países e regiões (...). A aprendizagem das línguas deve ser considerada um elemento promotor de paz, porque mais dificilmente se combate o que se conhece » (En Avant 8, livro: 216).

Em Prêt-à-Parler 9, os autores declaram:

« Importa salientar a diferença entre aquilo que desconhecemos, que está longe do nosso alcance, da nossa vista, e aquilo que nos é permitido ver e descobrir. Isto é, quanto mais estivermos próximos uns dos outros, mais veremos as nossas semelhanças e mais as nossas diferenças desaparecerão dando lugar à fraternidade e amizade entre os povos » (Prêt-à-Parler 9, livro: 13).

Através da análise de outro conjunto de actividades, chegamos à caracterização da relação que se pretende que o sujeito desenvolva com os Outros. Mantém-se o ponto de vista de análise, já identificado no **Plano das ideologias**.

Relacionar-se com o outro será então *colocar-se no lugar do outro, olhar para si próprio; neutralizar as suas representações no contacto com sujeitos de outras culturas; perspectivar-se a si próprio em contextos diferentes*. Uma actividade, transcrita de Bleu Blanc Rouge 10, questiona estereótipos culturais: « *Penses-tu que les peuples latins soient plus machistes que les autres ?* » (Bleu Blanc Rouge 10 : 129).

Olhando mais uma vez para os temas da categoria **Plurilinguismo**, não deixa de ser interessante analisar em que anos ocorre a sua abordagem. Concluímos que é sobretudo no 9º ano que se exprimem mais. No 7º ano, prevalece o tema *Diversidade linguística e cultural*. Circunscrito ao Ensino Secundário, destaca-se o tópico *Valor e aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. Sublinhamos, todavia, que a distribuição dos temas não se deve exclusivamente a critérios pessoais dos autores. Efectivamente as áreas de referência dos programas, nomeadamente no 9º ano, solicitam o tratamento destas temáticas, entre elas, *Solidariedade e cooperação internacional*.

As subcategorias mencionadas articulam-se, na nossa opinião, com o *plurilinguismo como valor*. Incidem no respeito pela *diversidade linguística*, que atribui às línguas o

mesmo valor de importância, na qualidade de veículo de comunicação e expressão da identidade. Contribuem para a formação de uma *cidadania democrática*, porque preparam o aluno para intervir na vida política e pública das sociedades multilíngues, pela emergência de uma consciência democrática, formada na compreensão e na aceitação dos Outros.

A subcategoria **Atitudes em relação às línguas e culturas** defende o princípio de *compreensão e comunicação mútuas*. Uma vez que confronta o aluno com vivências diversificadas, a aprendizagem das línguas promove, na perspectiva dos autores, a consciencialização do respeito por outras culturas, desenvolvendo uma *competência intercultural*, propicia à interpretação de modos de vida. O manual En Avant 9 sintetiza as intenções dos seus autores que afirmam:

« propomo-nos atingir (...) objectivos: (...) culturais, interculturais e humanistas, desenvolvendo a compreensão entre os povos, a tolerância perante o diferente e a construção de uma identidade europeia sem afectar a identidade nacional; – formativos, no sentido em que se pretende que o ensino da língua estrangeira contribua para a formação pessoal e social dos alunos na construção da sua personalidade, nomeadamente através da descentração e da valorização do saber, do trabalho e do estudo » (En Avant 9, livro: 4).

3. 4. Pesquisa sobre línguas e culturas

Esta categoria reúne as subcategorias **Pesquisa sobre línguas e culturas** das categorias **Língua Materna** e **Plurilinguismo**. A subcategoria **Pesquisa sobre línguas e culturas** possibilita-nos apurar que tipo de informação se pretende recolher em LM para executar tarefas ou alargar conhecimentos. O mesmo objectivo aplica-se à categoria **Plurilinguismo**. Pesquisar na subcategoria **Pesquisa sobre línguas e culturas** (categoria **Língua Materna**) concretiza-se em reunir informação em LM para reutilizar para vários fins.

Assim, a pesquisa, solicitada pelos manuais e livros do professor, desdobra-se em três direcções: *comparar as culturas portuguesa e francesa; alargar conhecimentos inerentes à própria ou outras culturas; conhecer melhor os outros*.

Destes tópicos, deduzimos que perpassa uma orientação cultural, não restrita às culturas portuguesa e francesa. Pelo contrário, os objectivos *pesquisar para alargar conhecimentos inerentes à própria ou outras culturas* e *pesquisar para conhecer melhor os outros* posicionam-se em primeiro lugar, logo, indicam-nos que a pesquisa abraça os Outros e as culturas do mundo.

Neste ponto, identificamos uma faceta da *competência intercultural* (página 31): buscar saberes pertinentes sobre os Outros e outras Culturas. Saberes pertinentes, nesta subcategoria, assume a forma de informação que possa servir para conhecer melhor os Outros,

« O estudo da língua e da realidade civilizacional e cultural de um país estrangeiro ajuda os jovens a descobrirem que, apesar das diferenças existentes em cada realidade cultural, os seus gostos, as suas preocupações e os seus problemas são comuns aos dos jovens de outros países » (En Avant 7 : 3).

Da inferência da subcategoria **Pesquisa sobre línguas e culturas**, incluída na categoria **Plurilinguismo**, deduzimos que se pretende pesquisar informação em dois eixos: *pesquisa de informação sobre países francófonos e pesquisa de informação sobre outras línguas e culturas do mundo*. Notamos, por parte dos manuais, uma valorização do espaço francófono. Observamos também a vontade de realçar a cultura europeia, como os autores descrevem:

- « é nosso objectivo que descubras a França e os países francófonos e que conheças melhor as pessoas que os habitam; (...) poderás abrir-te à Europa e ao mundo » (En Avant 7 : 3);
- « Com En Avant 8, ser-te-á facilitado o acesso à Europa » (En Avant 8: 3);
- « Vais conhecer outra cultura que, embora faça parte da União Europeia onde estás inserido, apresenta algumas diferenças. São essas diferenças que nos enriquecem, sobretudo se formos capazes de comunicar uns com os outros » (Si Facile 7: 5);
- « les thèmes (...) du programme te proposent (...) de découvrir des aspects intéressants sur la France (et le monde francophone) » (Anti-Sèche 11 : 3).

4. Síntese dos resultados

Retomando as conclusões do **Plano das ideologias**, inferimos que a categoria com maior expressão nos manuais é **Atitudes e valores em relação às línguas e culturas**, categoria orientada para o exercício da cidadania no espaço europeu; por sua vez, os programas assinalam, **Uso das línguas**, especificamente *Comunicar*.

No **Plano da operacionalização**, registamos que a **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** se destaca dos restantes tópicos. Usar as línguas exprime-se através da *Reflexão sobre o funcionamento das línguas e da Compreensão entre diferentes línguas*, que se postula a orientação subsequente.

Quadro 22: Contributo de outras línguas para a aprendizagem do FLE

Plano das ideologias	Plano da operacionalização
1. Atitudes em relação às línguas e culturas (Manuais de Francês)	1. Reflexão sobre o funcionamento das línguas (Manuais de Francês)
2. Interação em diferentes línguas (Programas de Francês)	2. Compreensão entre diferentes línguas (Manuais de Francês)

O Quadro 22 sintetiza o contributo de outras línguas para o ensino/aprendizagem do FLE na perspectiva dos autores dos programas e dos manuais.

Assim, segundo a hierarquização explicitada, verificamos que os manuais operacionalizam a **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** e a **Compreensão entre diferentes línguas** (Plano da operacionalização), embora privilegiem no seu discurso conceptual o trabalho com as **Atitudes em relação às línguas e culturas** (Plano das ideologias).

Por sua vez, o principal objectivo dos programas, **interacção em diferentes línguas** (categoria Uso das línguas; Plano das ideologias), praticamente não se exprime nos manuais. Deduzimos que os dois planos não se harmonizam. O plano das intenções ou das ideologias, não se repercutiu no plano da operacionalização, com efeito, não se regista continuidade de intenções, a saber, os programas preconizam que o contributo das outras línguas deveria processar-se sobretudo em termos comunicativos; os manuais dizem-nos que o encontro das línguas ocorrerá para reflectir sobre o seu funcionamento.

Interligando agora os dois planos (Quadro 23, página seguinte), sintetizaremos as ideias inferidas do discurso dos programas e dos manuais para esboçarmos uma caracterização da *competência plurilingue*.

Nesta linha, o *repertório* do aluno estruturar-se-á em torno da LM e das línguas aprendidas em contexto escolar, o Inglês e o Francês; dos saberes pontuais de outras línguas faladas principalmente no Continente Europeu; dos códigos com os quais o aluno contacta no seu dia-a-dia. O *repertório* do aluno reúne ainda conhecimentos implícitos e explícitos sobre os sistemas da LM e das LEs, saberes culturais diversificados e competências linguísticas e de aprendizagem.

Continuando a seguir o discurso dos autores dos programas e manuais, verificamos que a gestão do manancial comunicativo do *repertório* opera-se apelando à *transferência interlínguas*, nomeadamente pela comparação dos sistemas linguísticos e respectivas culturas, processo que acomodará e estruturará o conhecimento novo no anterior.

Quadro 23: Aproximação dos planos - ideologias e operacionalização

		Plano da operacionalização		
		Plurilinguismo	Língua Materna	Tradução
Plano das ideologias	Repertório	<ul style="list-style-type: none"> - Várias línguas: Português, Francês, Inglês, Italiano - Saberes sobre línguas e culturas do mundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Regras, esquemas interiorizados sobre funcionamento da(s) língua(s) - Competências inerentes à LM - Saberes sobre a sua cultura - Semantização: vocabulário 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário francês e português ou outro (Tradução lexical) - LM e FLE e outros códigos: imagem, sons, etc. (Tradução semântica) - Regras, esquemas dos sistemas das línguas (Tradução morfossintáctica e lexical)
	Transferência	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar e discriminar línguas e culturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamento da língua: comparar por contraste; consciencializar as diferenças; deduzir sentidos - Pesquisa: comparar as culturas materna e francesa - Relacionar vários códigos - Avaliar desempenhos em função dos anteriores (progressão na aprendizagem, fichas de avaliação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar por contraste: consciencializar as semelhanças/ diferenças das línguas (Tradução lexical) - Deduzir sentido pela transparência, pelo contexto, pelas imagens, etc. para compreender (Tradução semântica) - Aplicar conhecimento novo em esquemas definidos e consciencializar o funcionamento das línguas (Tradução morfossintáctica) - Comparar sentidos de um para outro texto, definir o plano e avaliar da sua eficácia (Tradução interpretativa) - Verificar se a compreensão foi realizada (Tradução avaliativa)
	Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre as línguas e culturas - Informar-se sobre línguas e culturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar temáticas sobre valores - Pesquisar: conhecer melhor a sua cultura e a dos outros - Avaliar a sua cultura, a cultura e comportamento dos outros e de si próprio 	
	Uso das línguas	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com os outros - Pesquisar sobre línguas e culturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender interpretar textos, imagens, sons, etc. - Reflectir sobre o funcionamento das línguas - Avaliar as suas competências de aprendizagem e de língua - Pesquisar sobre os Outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar-se de que as línguas não recortam a realidade da mesma maneira (Tradução lexical) - Compreender o sentido do léxico ou do texto (Tradução semântica) - Reflectir sobre o funcionamento das línguas (Tradução morfossintáctica e Tradução lexical) - Restituir a intenção comunicativa do texto noutro texto (Tradução interpretativa)

O *uso das línguas* exprime-se primeiro na análise do seu funcionamento por contraste, depois no desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento da compreensão. A compreensão do sentido ocorre quer pela dedução de sentidos (línguas e códigos), quer pela rentabilização da transparência das línguas, quer pelos indícios fornecidos pelo contexto. Usar as línguas operacionaliza-se, sobretudo, na interacção entre diferentes línguas.

Na relação interpessoal, destacamos a vontade de conhecer as culturas dos Outros, de conferir sentido às culturas europeias, pela adesão a valores comuns, posicionando-se o aprendente numa atitude *interpretativa a avaliativa em relação aos Outros e a si próprio*.

Buscando os conceitos já explorados no Capítulo I, pensamos poder afirmar que o contributo das línguas se opera em consonância parcial com as *políticas linguísticas educativas* propostas pelo Conselho da Europa para as LEs, uma vez que o *plurilinguismo como competência e como valor* se exprime nos programas e nos manuais, embora se evidencie em facetas diferentes.

Olhando mais uma vez para o Quadro 22 (página 153), apercebemo-nos que, dos quatro objectivos, três apontam para a *competência plurilingue* e apenas um para o *plurilinguismo como valor* (atitudes em relação às línguas e culturas), logo parece-nos que se destaca o *plurilinguismo como competência*, expresso, através da *reflexão sobre o funcionamento das línguas*, da *promoção da compreensão entre línguas* (Plano da operacionalização) e da *interacção em diferentes línguas* (Plano das ideologias).

Se bem que os programas representem o discurso oficial do Estado português em relação ao ensino/aprendizagem do FLE, definindo as finalidades e os objectivos de aprendizagem, as competências a desenvolver, os conteúdos a tratar, etc., em suma, o enquadramento teórico a seguir, estes documentos fornecem orientações que, embora vinculativas, nos facultam uma visão parcial do ensino do FLE. Os manuais, documentos que fornecem ao professor sugestões de trabalho no prisma dos seus autores, não deixam igualmente de nos facultar uma visão parcial.

Assim, os documentos analisados possibilitaram-nos realizar uma leitura do discurso regulador do Estado e do discurso dos autores dos manuais, embora não das práticas de ensino do FLE, aspecto, cuja análise se revela complexa e ao qual não se dirige o nosso estudo.

Retomando as palavras de Quivy e Campanhoudt, o que fizemos de facto foi reter alguns aspectos que exprimem o essencial de determinada realidade, do ponto de vista do investigador, portanto do nosso ponto de vista (1992: 122).

CONCLUSÃO

Chegou o momento de avaliarmos o nosso percurso, sobretudo de confrontarmos os resultados que obtivemos com a interrogação que motivou o presente trabalho. Propomos primeiro, sucintamente, reler a questão que desencadeou a investigação.

Tal como esclarecemos atrás tencionávamos verificar de que forma se exprimia o *plurilinguismo* nos programas e manuais de ensino do FLE, nomeadamente, analisando o papel atribuído, nos documentos, às tarefas que mobilizassem outras línguas.

Foi-nos possível registar que o *plurilinguismo como valor e como competência* se exprime efectivamente nos documentos, no entanto, as prioridades inscritas nos documentos teóricos, não se repercutem nas tarefas propostas pelos manuais, nem exprimem as mesmas vertentes da *competência plurilingue*.

Deste modo, apreciámos que os programas enfatizam a competência comunicativa, nomeadamente a participação na interacção verbal, enquanto que, nos manuais, o discurso conceptual se focaliza no *plurilinguismo como valor*, destacando atitudes e valores em relação às línguas e culturas.

Nas tarefas propostas pelos manuais, a *competência plurilingue* surge interpretada de duas formas: ora, se exprime na *reflexão sobre o funcionamento das línguas*, ora se exprime através da *competência de intercompreensão entre línguas*. Neste contexto, das tarefas analisadas, destaca-se a tradução que contribui significativamente para a construção da *competência plurilingue* na perspectiva dos autores dos manuais.

No que toca aos procedimentos metodológicos da investigação, tratámos um *corpus* extenso, fizemos opções, que nos pareceram exequíveis e pertinentes no momento, que nos permitiram avançar e concluir o nosso trabalho investigativo. Constatamos ser impossível, no âmbito deste trabalho, esgotar as possibilidades de exploração do *corpus*, cujo conteúdo implicaria leituras de aprofundamento perspectivadas de outros e variados ângulos. Em outras hipóteses de abordagem, poder-se-ia conduzir a análise no plano sincrónico (manuais do mesmo ano ou nível de ensino); no plano diacrónico (comparar uma sequência de manuais, por exemplo, *Kestudi 7, 8 e 9*; comparar manuais de vários anos); ou então optar por pormenorizar análises, entre outras hipóteses.

Agora, relembando o caminho trilhado no Curso de Mestrado em Didáctica de Línguas, que culmina no presente estudo, sentimo-nos satisfeitas por termos decidido enveredar pelo estudo do *plurilinguismo* e não termos limitado o nosso olhar ao ensino/aprendizagem do Francês.

Em termos profissionais, não deixaremos de afirmar que a trajectória que seguimos nos desculpabilizou do recurso à LM ou qualquer outra língua na aula; nos esclareceu das potencialidades didácticas da interacção entre diferentes línguas; que nos consciencializou das estratégias e dos processos que intervêm na execução das tarefas; que, obviamente, nos actualizou científica e pedagogicamente; que nos deu bagagem para interpretar o discurso da aula de vários pontos de vista; que nos fez reflectir sobre os discursos teóricos e analisar as suas convergências em termos operacionais; que nos impeliu a questionar, interpretar e reflectir sobre o ensino/ aprendizagem das línguas, em suma, a nossa trajectória permite-nos dizer que as acções descritas contribuíram de forma significativa para a nossa formação pessoal e profissional de docente de línguas.

Porém, no nosso entender, o principal valor da investigação não radica propriamente nas acções que enumerámos anteriormente. A investigação tornou-se muito pertinente para nós, porque mudou o nosso olhar sobre o ensino/aprendizagem das Línguas.

Exigiu uma abertura de horizontes que nos fez prestar atenção em nós próprias, que nos induziu a reavaliar valores, que nos consciencializou simultaneamente das nossas representações e nos fez olhar para o ensino/aprendizagem partindo de outro prisma.

A partir daqui, acreditamos ser possível despertar os alunos para a pluralidade de línguas, de culturas, de ideias e contribuir, de forma mais consciencializada, para a construção do *plurilinguismo como valor*, posicionando o sujeito com humildade e respeito face às outras culturas do planeta.

Este estudo permitiu-nos ainda olhar o ensino/aprendizagem, encontrando diversas hipóteses de abordar o plurilinguismo.

Ficou claro que o *plurilinguismo* supõe primeiro uma mudança de atitude que consinta o recurso a diferentes línguas, implicando uma sensibilização dos professores, para que percebam a importância do seu papel no quadro da *educação para o plurilinguismo como valor e como competência*. No nosso entender, os docentes de línguas deveriam prever mais espaços de encontro entre as línguas ao longo da escolaridade do aluno, planificando actividades que possibilitem mobilizar efectivamente os repertórios das línguas e promover encontros interculturais.

Na linha da reflexão anterior, parece-nos importante não sancionar os alunos pelo uso de outras línguas e igualmente pertinente promover actividades de reflexão sobre a validade das representações, dos estereótipos que circulam sobre as línguas e as culturas, realçando que as diferenças não têm que ser factor de afastamento, que os povos se entendem apesar das diferenças. Neste enquadramento, julgamos ser útil aproveitar o que os alunos já sabem das línguas e culturas para integrar, analisar e

reflectir sobre estes saberes ou informações vindas de fontes diversificadas, tal como os mass-media, por exemplo.

Tendo em vista contribuir para desenvolver a *competência plurilingue*, o nosso trabalho sistematizou um conjunto de propostas de trabalho que apelam ao uso de diferentes línguas, nomeadamente, em actividade de tradução ou de recurso à LM.

Neste contexto, a consciencialização dos docentes para o *plurilinguismo* parece-nos ser fundamental, uma vez que lhes permitirá avaliar as propostas dos manuais, ou outras propostas de trabalho, por outro ângulo, reconhecendo-lhes potencialidades para a estruturação da *competência plurilingue*. Efectivamente, sem este conhecimento teórico, pensamos que o olhar sobre as tarefas que apelam a diferentes línguas pode ser redutor, porque pouco esclarecido.

Na área do *plurilinguismo*, se há muitas hipóteses de operacionalização, lembramos também as palavras de Coste, Moore e Zarate (1997: 16) que nos dizem que a complexidade da aquisição plurilingue corre o risco de tornar a sua concretização um objectivo irrealista.

Na verdade, verificamos que a conjuntura actual reúne duas forças contraditórias e poderosas; por um lado, notamos uma tendência para a globalização; mas por outro lado, também assistimos ao ressurgimento de Ideários nacionalistas e religiosos que contrariam este movimento de aproximação. Neste contexto, a escola desempenhará um papel crucial porque, na qualidade de espaço educativo que integra minorias, culturas e línguas minoritárias, terá que se posicionar criticamente perante esta conjuntura mundial, educando para a tolerância e para o respeito e valorização do Outro.

De tudo o que dissemos, parece-nos prioritário trabalhar o *plurilinguismo como valor*, porque a aceitação dos outros justificará de algum forma a vontade de os entender, entendimento que poderá passar pela aprendizagem das línguas, portanto, pelo desenvolvimento da *competência plurilingue*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(2003) La formation des enseignants de langues en IUFM, in PUREN, C. (coord), *Éla Revue de Didactologie des langues-cultures*, Paris : Didier Érudition, janvier-mars, N° 129.

ALARCÃO, I. (1992) Investigação e Prática em Ensino/Aprendizagem de Línguas: que Convergências? In *Revue de Phonétique Appliquée*, N° 103-104, p. 99.

ALARCÃO, I. (2001), Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o ensino secundário, In *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*, N.º 9 (Novembro 2001), Santarém: Edições Colibri/ Escola Superior de Educação de Santarém, p. 57, 59.

ALEGRE, T. (2000) *Tradução pedagógica e consciência linguística*, Tese de doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALEGRE, T. & ALARCÃO, I. (2001) Traduzir em grupo: uma actividade pedagógica de consciencialização da língua, In *Inovação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Vol. 14, N°1-2, p. 123-124.

ANDRADE, A. I. (1988) *Francês Língua Estrangeira e recurso ao Português Língua Materna no Processo de Ensino/Aprendizagem*, Trabalho síntese para Provas de Capacidade Científica, Aveiro: Universidade de Aveiro (documento não publicado).

ANDRADE, A. I. (1997) *Processos de Interacção Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*, Tese de doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I. (2003) Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas, In ANDRADE, A. I. & SÁ, C. M. (org), *Intercompreensão em contextos de Formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*, Formação de Professores, Cadernos Didácticos, Séries Línguas, Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 22, 24-25.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2001) Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola, In *Inovação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Vol. 14, N.º 1-2, p. 150.

ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., BARTOLOMEU, I., MARTINS, F., MELO, S., SANTOS, L. & SIMÕES, A. R. (2003) Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos, In *Didácticas e Metodologias: Percursos e Desafios*, Évora: Universidade de Évora, p. 489-505.

BALLARD, M. (1988) Le commentaire de version, In *Meta*, Montréal : Presses de L'Université, Vol 33, N° 3, p. 342-343.

BALLARD, M. (1995) Objectif : traduire, ou traduire : objectif ?, In *Les langues modernes*, N° 1, p. 31.

BARDIN, L. (1983) *L'analyse du contenu*, Paris : Presses Universitaires de France.

BEACCO, J.-C. (2001a) Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme, In *Le Français dans le Monde*, N° 314, Mars- avril, p. 25-27.

BEACCO, J.-C. (2001b) Les orientations du Conseil de L'Europe en matière de politique linguistique, Actes du séminaire – *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Ministère de L'éducation Nationale de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de L'Enseignement Scolaire, em linha no endereço http://eduscol.education.fr/D0033/r_publication.htm

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Projet 1, Version intégrale, Strasbourg : Conseil de L'Europe - Division des politiques linguistiques, em linha no endereço http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%20s_en_mati%20re_de_politique/Etudes/Liste.asp#TopOfPage

BENSOUSSAN, A. (1987) La traduction : passerelle entre les cultures, In *Les Langues Modernes*, N° 1, p. 33.

BESSE, H. (1992) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier/Crédif.

BIAGGIONI, D. (1997) *Langues et nations en Europe*, Paris : Édition Payot & Rivages.

BJELJAC-BABIC, R. (2000) 6000 langues : un patrimoine en danger, In *Courrier de l'UNESCO*, em linha no endereço http://www.unesco.org/courrier/2000_04/fr/doss01.htm .

BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.

BOYER, H. & LAMUELA, X. (1996) Les politiques linguistiques, In BOYER, H. (dir), *Sociolinguistique : territoire et objet*, Paris : Delachaux et Niestlé.

BYRAM, M. (2002) Le plurilinguisme, In *Langues, Diversité, citoyenneté : Politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe*, Rapport de la conférence (13-15 novembre 2002), Strasbourg : Conseil de l'Europe - Division des Politiques Linguistiques, p. 26-3, em linha no endereço
http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Conf%20rence/6Rapportconference.asp#TopOfPage

CALVET, J.-L. (1999) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Hachette Littératures.

CALVET, J.-L. (2000) Vie et mort des langues: les locuteurs décident, In *Courrier de l'UNESCO*, em linha no endereço http://www.unesco.org/courrier/2000_04/fr/doss25.htm

CALVET, J.-L. (2003) Casse-tête linguistique, In *Le Français dans le Monde*, n° 326, Mars/avril, p. 40.

CANDELIER, M. (2002) Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire, Actes du séminaire – *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Ministère de L'éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Scolaire, em linha no endereço http://eduscol.education.fr/D0033/r_publication.htm

CANDELIER, M., KERVRAN, M. & REMY-THOMAS, F. (2003) Une approche plurielle des langues à l'école primaire. Construire de nouvelles compétences préparatoires à la traduction, *Le Français Aujourd'hui*, Juillet, N° 142, p. 63-65.

CANHA, M. B. Q. (2001) *Investigação em didáctica e prática docente*, Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.

CAPELLE, M.-J. (1987) Un pas vers la traduction interprétative, In *Retour à la Traduction, Le Français dans le Monde*, N° spécial, p. 132, 134.

CARVALHO, M. J. P. (2004) *A consciencialização do processo de transferência: um contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em contexto escolar português*, Tese de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro, p.106.

CASTELLOTTI, V. (2002) Quand les langues se confrontent, qu'est-ce qu'elles se racontent ? Des histoires de rencontre, In *Babylonia*, N° 2, p. 51, 54.

CHOUDHRY, A. (2000) Babel indienne : voie royale pour l'Anglais ? In *Courrier de l'UNESCO*, em linha no endereço http://www.unesco.org/courier/2000_04/fr/doss24.htm

COMISSÃO EUROPEIA (2003) *Les langues en Europe*, em linha no endereço http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_fr.html

CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro Europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições ASA.

COSTE, D. (1970) Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du Français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970, *Langue Française*, Paris : Larousse, p. 7-23.

COSTE, D. (2001a) Diversité des représentations, complémentarité des fonctions : les langues dans une construction du plurilinguisme, In *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*, N° 9 (Novembro 2001), Santarém: Edições Colibri/ Escola Superior de Educação de Santarém, p. 11-12, 21.

COSTE, D. (2001b) La notion de compétence plurilingue, Actes du séminaire – *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Ministère de L'éducation Nationale de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Scolaire, em linha no endereço http://eduscol.education.fr/D0033/r_publication.htm

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement et L'Apprentissage des Langues Vivantes : études préparatoires*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

DABENE, L. (1987) Langue maternelle/ langue étrangère : quelques réflexions, *Les langues Modernes*, N° 1, p. 92.

DABENE, L. (1991) Linguistique et Didactique des langues, In POTTIER, B. (édit), *Les sciences du langage en France au XX^e siècle*, Société d'études linguistiques et anthropologiques de France, N° spécial, Louvain-Paris : PEETERS/SELAF, p. 460-462.

DABENE, L. (2002) Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension, In *Babylonia*, N° 2, p. 14-15.

DEBYSER, F. (2003) Une politique éducative à « élargir », In *Le français dans le Monde*, N° 326, Mars-avril, p. 42.

DECOTTERD, D. (1987) De la pratique intégrée de la traduction comme instrument de rénovation et d'adaptation de l'enseignement des langues, In *Les Langues Modernes*, N° 1, p. 24.

DEFRAGES, P. M. (2003) L'Union Européenne, jusqu'où, In *Le français dans le Monde*, N° 326, Mars-avril, p. 38.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (1994) Introduction: Entering the Field of Qualitative Research, In DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (eds), *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications, p. 1-2.

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2004a) *Activités en matière de politique - Politique linguistique du Conseil de l'Europe*, Strasbourg : Conseil de L'Europe, em linha no endereço. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_fr.html

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2004b) *L'éducation plurilingue en Europe*, Projet de document pour le forum « Approches globales en faveur d'une éducation plurilingue », Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 5-6, em linha no endereço http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Conf%20rence/Education%20Plurilingue%20en%20Europe.pdf?L=F

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2004c) Recommandations et résolutions, a- recommandations concernant les langues vivantes (98/6), b- recommandations sur l'Année Européenne des Langues(1539/2001), résolution sur le Portfolio européen des langues, *Politique linguistique du Conseil de l'Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, em linha no endereço http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Recommandations/default.asp#TopOfPage

FISCHER, G. (2001) Políticas linguísticas numa Europa multilíngue e multicultural - Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas, In *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, N.º 25, p. 57.

FLESCHE, D. F. (1996) Pour une réhabilitation de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères à un public adolescent et adulte. La démarche contrastive, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Montpellier : Université Paul Valéry, N° 36, p. 5, 14.

FRIAS, M. J. (1992) *Língua materna – língua estrangeira. Uma relação multidimensional*, Porto: Porto Editora.

GALLISSON, R. & COSTE, D. (1976) *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris : Librairie Hachette.

GAONAC'H, D. (1995) La mémoire dans l'apprentissage des langues vivantes : fonctionnement des langues vivantes, *Les langues Modernes*, N° 2, p. 20.

GERARD, F.-M. & ROEGIER, X. (1998) *Conceber e avaliar manuais escolares*, Porto: Porto Editora.

GHIGLIONE, R., LANDRE, A., BROMBERG., M. & MOLETTE, P. (1998) *L'analyse automatique des contenus*, Paris : Dunod.

GIACOBBE, J. (1990) Le recours à la langue première, une approche cognitive, In *Le Français dans le Monde*, N° spécial, Février-mars, p. 123.

GOGOLIN, I. (2002) *Diversité Linguistique et nouvelles minorités en Europe*, Étude de Référence pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe, Strasbourg : Conseil de L'Europe - Division des Politiques Linguistiques, em linha no endereço <http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration%20culturelle/education/Langues/Politiques%20linguistiques/Activit%20s%20en%20mat%20re%20de%20politique/Etudes/TopOfPage>

GUBA, E. (1990) The Alternative Paradigm Dialogue, in GUBA, E. (eds), *The paradigm dialog*, London: Sage Publications.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994) Competing Paradigms in qualitative Research, In DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (eds), *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications, p. 105-106, 109-112.

HARDIN, G. (1987) Comment faire du thème ?, In *Les Langues Modernes*, N° 1, p. 72.

HARVEY, M. (2002) Faut-il sauver le thème ?, In *Les Langues Modernes*, N° 4, p. 19, 24-25.

JAKOBSON, R. (1980) *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit (trad francesa).

JAMES, C. & GARRETT, P. (1911) The scope of Language Awareness. In *Language Awareness in the Classroom*, London: Longman, p. 3-20.

KÖNIGS, F. G. (2000) Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, Aber anders! *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Stuttgart: Goethe-Institut / Klett-International, N° 23, p. 8.

KOUTSIVITIS, V. (1993) Pour une théorie de l'essence de la traduction, *Meta*, Montréal : Presses de L'Université, Vol 38, N°2, p. 468, 471.

KRIPPENDORFF, K. (1980) *Content Analysis, an Introduction to this methodology*, London: Sage Publications, 2ª Edição.

LADMIRAL, J.-R. (1972) *A tradução e os seus problemas*, São Paulo: Edições 70 (trad).

LADMIRAL, J.-R. (1987) Pour une traduction dans l'enseignement des langues : version moderne des Humanités, *Les Langues Modernes*, N° 11-12.

LAVAUTH, E. (1987) Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction? *Retour à la Traduction, Le Français dans le Monde*, N° spécial, p. 119-121.

LAVAUTH, E. (1990) Traduction et Didactique des langues, *Traduction didactique — Actas do colóquio de Tradução e Didáctica*, Porto : Edições Asa.

LE FEAL, K. D. (1987) Traduction pédagogique et traduction professionnelle, *Le Français dans le Monde*, N° spécial, p. 107-109.

LEDERER, M. (1994) *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, Paris : Hachette.

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis*, London: Sage Publications.

MONTEIRO, A. R. (2002) A Educação no projecto comunitário Europeu – Uma história com trinta anos, In *Inovação*, N.º 1, 2, 3, p. 18.

MOREIRA, G. (2003) A dimensão cultural, intercultural e pluricultural da aula de língua estrangeira: relação com a "intercompreensão", In ANDRADE, A. I. & SÁ, C. M. (org), *Intercompreensão em contextos de Formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*, Formação de Professores, Cadernos Didácticos, Séries Línguas, Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 67-68.

MOUNIN, G. (1959) Georges Mounin, *Babel*, Revue internationale de la Traduction, Vol V, N° 2, p. 85.

MOUNIN, G. (1976) *Linguistique et traduction*, Dessart & Mardaga.

MUCCHIELLI, R. (1998) *L'analyse de contenu, des documents et des communications*, Paris : les éditions ESF, 8ª Edição.

MURPHY-LEJEUNE, E. & ZARATE, G. (2003) L'acteur social : évolution politique, positions didactiques, *Le Français dans le Monde*, N° spécial, Juillet, p. 37, 40-42.

NEWMAN, I. & BENZ, C. R. (1998) *Qualitative – Quantitative Research Methodology*, Carbondale: Southern Illinois University Press.

NUNAN, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ó RIAGÁIN, P. & LÜDI, G. (2003) *Éléments pour une politique de l'éducation bilingue*, Étude de Référence pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe, Strasbourg : Conseil de L'Europe - Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, em linha no endereço http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activites_en_matiere_de_politique/Etudes/TopOfPage

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995) *Métodos e técnicas de investigação social*, Lisboa: Areal Editores.

PAULO, J. C. (1999) "Ensinar como um Mestre" manuais e organização da cultura escolar em perspectiva histórica, In CASTRO, R. V., RODRIGUES, A., SILVA, J. L. & SOUSA, M. L. D., *Manuais escolares – Estatutos, Funções, História*, Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, Braga: Universidade do Minho, p. 358.

PORCHER, L. (2003) Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives, In *Le Français dans le Monde*, N° spécial, Juillet, p. 91-95.

PORQUIER, R. (1990) Approche cognitive et didactique des langues : des processus aux exercices, In *Le Français dans le Monde*, N° spécial, Février-mars, p. 183-184.

POTH, J. (2000) Éloge du plurilinguisme, In *Courrier de l'UNESCO*, entrevista realizada por Araceli Ortiz de Urbina, jornalista do Courrier de l'UNESCO, a Joseph Poth, director da

divisão das línguas da UNESCO em Paris, em linha no endereço http://www.unesco.org/courrier/2000_04/fr/doss01.htm.

PUREN, C. (1988) Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique des langues vivantes étrangères, In *Les langues Modernes*, N° 1, p. 19-37.

PUREN, C. (1994) Éthique et didactique scolaire des langues, In *Les Langues Modernes*, N° 3, p. 57-62.

PUREN, C. (1995) Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues, In *Les langues Modernes*, N° 1, p. 7-21.

PUREN, C. (2000) Y a-t-il une politique linguistique en France ? In *Le Polyglotte*, supplément les langues vivantes, février, N° 40, p. 5, 8.

PUREN, C. (2001) Quelques considérations sur « La politique européenne des langues », In *Les langues modernes*, N° 3, p. 5.

PUREN, C. (2002) Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures, In *Les langues modernes*, N° 3, p. 62-71.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

ROULET, E. (1980) *Langue maternelle et langues secondes - vers une pédagogie intégrée*, CREDIF, Paris : Hatier.

SALEMA, M. J. (1993) *A didáctica das línguas vivas e o ensino do Francês nos liceus portugueses na viragem do século: o período de 1894 a 1910*, Braga: Universidade do Minho, vol. I e II.

SANTOS, L. & ANDRADE, A. I. (2002) O sujeito e as línguas da Europa: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do Ensino Secundário, In MELLO, C., SILVA, A., LOURENÇO, L. O. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (org), *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de*

desenvolvimento, Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas (Fevereiro 2002), Coimbra: Pé de Página Editores, p. 122, 126.

SCHWANDT, A. T. (1994) Constructivist, Interpretativist Approaches to Human Inquiry, In DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (eds), *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications, p. 118.

SIGUAN, M. (1996) *A Europa das Línguas*, Lisboa: Terramar.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2002) *Pourquoi préserver et favoriser la diversité et droits de l'homme ?*, Étude de Référence pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe, Strasbourg : Conseil de L'Europe - Division des Politiques Linguistiques, em linha no http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%20s_en_mati%20re_de_politique/Etudes/TopOfPage

STRAUSS, A. (1987) Les divers aspects de l'impact de la traduction sur l'apprentissage des langues, In *Les Langues Modernes*, N° 1, p. 29, 30.

TATILON, C. (2003) Traduction : une perspective fonctionnaliste, In *La linguistique*, Revue de la société Internationale de Linguistique Fonctionnelle, Paris : Presses Universitaires de France, Vol 39, p. 109.

TAVARES, C. F. (2001) A Formação de professores Plurilingues no âmbito do ensino precoce das Línguas, Apresentação de um caso, In *Inovação*, Vol. 14, N.º 1-2, p. 195-196.

TAVARES, C. F., VALENTE, M. T. & ROLDÃO, M. C. (1996) *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico - Língua Estrangeira*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 24, 27.

UNIÃO EUROPEIA (2000) *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, p. 16.

UNIÃO EUROPEIA (2004) *Objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*, Síntese da Legislação, em linha no endereço www.europa.eu.int .

VEIGA, M. J. (2003) A competência plurilingue e a competência de intercompreensão, In ANDRADE, A. I. & SÁ. C. M. (org), *Intercompreensão em contextos de Formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*, Formação de Professores, Cadernos Didácticos, Séries Línguas, Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 41-42.

VIEIRA, F., MARQUES, I. & MOREIRA, M. A. (1999) Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar, In CASTRO. R. V., RODRIGUES. A., SILVA, J. L. & SOUSA, M. L. D., *Manuais escolares – Estatutos, Funções, História*, Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, Braga: Universidade do Minho, p. 527.

VILELA, M. (1994) *Tradução e Análise Contrastiva: Teoria e Aplicação*, In MARTINS, M. R. D. (dir), Lisboa: Editorial Caminho.

VILLEGAS, J. – C. (1987) La peur de traduire ou le complexe du fort-en-thème, In *Les Langues Modernes*, N° 1, p. 49-52.

VINAY, J.-P. & DARBELNET, J. (1975) *Stylistiques Comparée du Français et de l'Anglais*, Paris : Didier.

WILLEMS, G. M. (2002) *Politique et formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*, Étude de Référence pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe, Strasbourg : Conseil de L'Europe - Division des Politiques Linguistiques, em linha no endereço http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%20s_en_mati%20re_de_politique/Etudes/TopOfPage

ZARATE, G. (2002) Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation d'un programme de langues vivantes, In *Les langues modernes*, N° 3, p. 8-12.

Programas de Francês Língua Estrangeira

(1991), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico 3º Ciclo*, Volume I, Direcção Geral dos Ensinos Básicos e Secundários, Ministério da Educação, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

(2001) *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, Departamento do Ensino Básico, Ministério da Educação, www.des-min-edu.pt/curriculo/LivroCompetenciasEssenciais/indice_Competencais_essenciais.htm.

AVELINO, C., CAPUCHO, F., ARROYO, F., OLIVEIRA, J. A., TAVARES, M. S., VALENTE, M. T. C. & SANTOS, Z. S. (2001) *Programa de Francês, níveis de continuação e iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Cursos Geral e Específica*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Manuais escolares

AZENHA, M. & TEIXEIRA, J. (2003) *Flexible*, 10 ano, Francês, Ensino Secundário, Formação Geral e Específica, Nível de Continuação, Porto: Edições Asa.

COSTA, S. & PACHECO, L. (2002) *Club des Mots 1*, Francês, 7º ano, Nível 1, Porto: Porto Editora.

COSTA, S. & PACHECO, L. (2003) *Club des Mots 2*, Francês, 8º ano, Nível 2, Porto: Porto Editora.

COSTA, S. & PACHECO, L. (2004) *Club des Mots 3*, Francês, 9º ano, Nível 3, Porto: Porto Editora.

COURTIER, S., GUERREIRO, A., FALEIRO, M.-É. & ROCHETA, I. (2002) *Prêt-à-Parler 7*, Niveau 1, 7º ano, Carnaxide: Constância.

FERNANDES, M. G. & ALVES, G. (2004) *Plein Gaz*, Francês, L.E. II, Nível 3, 9º ano, Lisboa: Texto Editora.

FERNANDES, M. G. & FARIA, V. (2003) *Plein Gaz*, Francês L.E. II, Nível 2, 8º ano, Lisboa: Texto Editora.

FERRET, A.-M. & JANUÁRIO, M. J. (2004) *Bleu Blanc Rouge*, Francês –5/7, 11º ano, Novo Programa, Lisboa: Texto Editora.

FERRET, A.-M. & JAUNÁRIO, M. J. (2003) *Bleu Blanc Rouge*, Francês – 4/6, 10ºano, Novo Programa, Lisboa: Texto Editora.

FERRET, A.-M. & JANUÁRIO, M. J. (2002) *Clop-Clop*, Francês, L. E. II, Nível 1, 7º ano, Lisboa: Texto Editora.

FOLGADO, C. & LOPES, R. (2002) *Bizutages*, Francês. L.E II, nível 1, 7º ano, Lisboa: Texto Editora.

GUEIDÃO, A. & CRESPO I. (2002) *Kestudi 7*, Francês, 7º ano, Nível 1, Porto: Porto Editora.

GUEIDÃO, A. & CRESPO, I. (2003) *Kestudi 8*, Français, 8^e année, Niveau 2, Porto: Porto Editora.

GUEIDÃO, A. & CRESPO, I. (2004) *Kestudi 9*, Français, 9^e année, Niveau 3, Porto: Porto editora.

GUEIDÃO, A. & CRESPO, I. (2004), *Manège Nouvelle Génération*, Français, 11^e année, Initiation, Porto : Porto Editora.

GUEIDÃO, A. & CRESPO, I. (2003), *Manège Nouvelle Génération*, Français, 10^e année, Initiation, Porto : Porto Editora.

GUEIDÃO, A. & CRESPO, I. (2003), *Anti-Sèche10*, Français 10^e année, Formation Générale Continuation, Porto : Porto Editora.

GUEIDÃO, A. CRESPO, I. (2003), *Anti-Sèche10*, Français 10^e année, Formation Spécifique Continuation, Porto : Porto Editora.

GUEIDÃO, A. & CRESPO, I. (2004) *Anti-Sèche 11*, Français 11^e année, Formation Générale et Spécifique Continuation, Porto : Porto Editora.

LOPES, M. V. (2002) *Génial!*, Francês nível 1, Lisboa: Plátano Editora.

LOPES, M. V. & SALVADO, F. (2003) *Génial!* Francês nível 2, Lisboa: Plátano Editora.

- LOPES, M. V. & SALVADO, F. (2004) *Génial!* Francês nível 3, Lisboa: Plátano Editora.
- MATOS, M. C. B. & GUIMARÃES, M. C. R. (2003) *Francês*, Níveis 4/6, 10º, programa novo, Lisboa: Areal Editores.
- MOTA, A. (2002) *Français. Com*, Francês, Nível 1, 7º ano, 3º Ciclo do Ensino Básico, Porto: Edições Asa.
- MOTA, A. (2003) *Français. Com*, Francês, Nível 2, 8º ano, 3º Ciclo do Ensino Básico, Porto: Edições Asa.
- PEIXINHO, C., OSÓRIO, C., GUERRA, M. & SANTOS, V. (2003) *Si Facile!*, 8^e année, Niveau 2, Lisboa: Didáctica Editora.
- PEIXINHO, C., OSÓRIO, C., GUERRA, M. & SANTOS, V. (2004) *Si Facile!* Francês, 9^e Année, Niveau 3, Lisboa: Didáctica Editora.
- PEIXINHO, C., OSÓRIO, C., GUERRA, M. J. & SANTOS, V. (2002) *Si Facile!*, 7^e Année Niveau 1, Lisboa: Didáctica Editora.
- PERDIGÃO, J. & OLIVEIRA, F. (2003) *Je bossel!*, Francês, L.E II, Nível 2, 8º ano, Lisboa: Texto Editora.
- ROCHETA, I., POMBAL, M. A. & FALEIRO, M.-É. (2003) *Prêt-à-Parler 8*, Niveau 2, 8º ano, Carnaxide: Constância.
- ROCHETA, I., POMBAL, M. A. & FALEIRO, M.-É. (2004), *Prêt-à-Parler 9*, Niveau 3, 9º ano, Carnaxide: Constância.
- SAMPAIO, M. & FERREIRA, M. L. (2002) *En Avant! 1*, Francês, 7º ano, Nível 1, Porto: Porto Editora.
- SAMPAIO, M. & FERREIRA, M. L. (2003) *En Avant! 2*, Francês, 8º ano, Nível 2, Porto: Porto Editora.

SAMPAIO, M. & FERREIRA, M. L. (2004) *En Avant! 3*, Francês, 9º ano, Nível 3, Porto: Porto Editora.



Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
2005

Alda Augusta Ferreira Rita **Programas e manuais de Francês Língua Estrangeira: contributos para o Plurilinguismo**

ANEXOS

Índice

Lista de manuais	03
Categorias de análise	04
Anexo 1 - Plano das ideologias	07
Anexo 2 – Plano da Operacionalização	35
Categoria Língua Materna	35
Categoria Tradução	63
Categoria Plurilinguismo	123

Lista de manuais

7º ano

En Avant 7
Prêt-à-Parler 7
Kestudi 7
Génial 7
Si facile 7
Club des Mots 7
Clop-clop 7
Français. Com 7
Bizutages 7

8º ano

En Avant 8
Prêt-à-Parler 8
Kestudi 8
Génial 8
Si facile 8
Club des Mots 8
A Plein Gaz 8
Français. Com 8
Je bosse 8

9º ano

En Avant 9
Prêt-à-Parler 9
Kestudi 9
Génial 9
Si facile 9
Club des Mots 9
A Plein Gaz 9

10º ano

Bleu Blanc Rouge 10
Anti-Sèche 10, formação geral
Anti-Sèche 10, formação específica
Flexible
Manège 10, iniciação
Francês 10

11º ano

Bleu Blanc Rouge 11
Anti-Sèche 11
Manège 11, iniciação

Categorias de análise

Plano das ideologias

Categoria Repertório: Definimos a categoria **Repertório** como toda a informação que programas e manuais transmitem sobre linguagens e variedades linguísticas que o aprendente possui, independentemente de ter ou não realizado a aprendizagem das mesmas em contexto escolar; linguagens e variedades linguísticas que o aprendente convoca e gere para aprender uma nova língua e/ou para comunicar em função das situações;

Categoria Transferência: Definimos a categoria **Transferência** como toda a informação que programas e manuais veiculam sobre a capacidade do aprendente relacionar informação nova, com esquemas e estruturas preexistentes, no contexto da aprendizagem das línguas. Transferir será utilizar saberes comunicativos, linguísticos e culturais de uma ou várias línguas para aprender outra(s), no contexto da aprendizagem da(s) língua(s);

Categoria Atitudes em relação às línguas e culturas: Definimos a categoria **Atitudes em relação às línguas e culturas** como toda a informação que programas e manuais exprimem sobre atitudes relativamente às línguas e culturas. Incluem-se nesta categoria o modo como se posicionam e perspectivam as línguas e culturas, por exemplo, através de atitudes de abertura, receptividade, compreensão, respeito pela diversidade e diferença, etc. Esta categoria abrange igualmente a recolha de informação que caracterize a *competência intercultural* dos sujeitos, isto é, a sua atitude relativamente às outras línguas e culturas, por exemplo, a sua capacidade para interpretar e avaliar culturas com distanciamento crítico, sem exercer juízos de valor, suspendendo representações sobre os Outros;

Categoria Uso das línguas: Através da categoria **Uso das línguas**, pretendemos identificar que objectivo(s) norteia(m) o ensino/aprendizagem das línguas do ponto de vista dos programas e manuais, isto é, em termos práticos, o que se pretende que o aluno seja capaz de realizar com as línguas ao longo da sua aprendizagem, por exemplo, *reflectir sobre o funcionamento das línguas, comunicar, pesquisar informação, etc.*

Categorias de análise

Plano da operacionalização

Categoria Língua Materna - esta categoria destina-se a analisar em que termos se explicita o contributo da LM para o ensino/ aprendizagem de FLE.

- **Reflexão sobre o funcionamento das línguas** – recolha de informação sobre o recurso à LM para reflectir sobre o funcionamento das línguas ou para clarificar o seu funcionamento através de exemplos em Português;
- **Compreensão** – recolha de informação sobre o recurso à LM para verificar se a compreensão dos enunciados, textos, imagens, etc. foi realizada;
- **Reflexão sobre atitudes e valores** – recolha de informação sobre o recurso à LM para reflectir, interpretar, comparar ou avaliar atitudes, valores, comportamentos, hábitos, estereótipos inerentes às culturas e ao Outro, mas também inerentes à sua própria cultura e a si próprio;
- **Pesquisa sobre línguas e culturas** – recolha de informação em LM (dicionários, enciclopédias, inquéritos, Internet, etc.) que poderá vir a ser utilizada para realizar uma tarefa, em Francês ou em Português, ou que servirá para alargar os conhecimentos dos alunos.
- **Avaliação** – recolha de informação sobre o recurso à LM para avaliar o desempenho do aluno em termos de atitudes e comportamentos na sala de aula, métodos de trabalho ou de estudo, competências trabalhadas, etc.
- **Semantização** – recolha de informação sobre a explicitação ou a explicação de um significado, em Português, de uma palavra ou expressão francesa;
- **Gestão** – recolha de informação sobre o recurso à LM para gerir tarefas de aprendizagem e organizar o manual.

Categoria Tradução - esta categoria destina-se a recolher informação sobre a tradução. As subcategorias de análise organizam-se em função dos objectivos da tradução.

- **Tradução lexical** – recolha de exercícios de tradução, cujo objectivo consiste em trabalhar o funcionamento das línguas pelo contraste, destacando as relações de semelhança (transparência) ou de diferenciação das línguas em presença;
- **Tradução morfossintáctica** – recolha de exercícios, cujo objectivo é consciencializar o aluno do funcionamento morfossintáctico das línguas, através de exercícios que promovam uma reflexão sobre os recursos gramaticais e o seu funcionamento, de exercícios que conduzam à mecanização ou que verifiquem a aplicação dos mesmos recursos gramaticais;

- **Tradução semântica** - recolha de exercícios de tradução que visem promover a explicitação do sentido de palavras, expressões ou textos. Realiza uma função instrumental, ou seja, trata-se de uma estratégia, para facilitar a percepção do sentido;
- **Tradução avaliativa** – recolha de exercícios de tradução que pretendam verificar se foi apreendido ou percebido o sentido de palavras, expressões ou textos. Este tipo de tradução ocorre, por exemplo, no final do texto para avaliar se determinada estrutura foi entendida. Apoia a verificação da assimilação do léxico, a correcção da ortografia, etc.;
- **Tradução interpretativa** – recolha de exercícios, cujo objectivo consiste em traduzir textos. Trata-se de apreender o sentido do texto para o reproduzir, por escrito ou oralmente, em Português, respeitando a intenção comunicativa do texto de origem, treinando por esta via a expressão escrita em LM.

Categoria Plurilinguismo - o objectivo desta categoria consiste em verificar se os manuais contemplam, no ensino/aprendizagem do FLE, o recurso a outras línguas, além do Português, bem como o que se propõem realizar no que toca a outras culturas. Em suma, uma vez que o papel da LM já foi objecto de análise, interessa-nos agora analisar o lugar das outras línguas e culturas na aprendizagem do Francês.

- **Compreensão das línguas e culturas** – recolha de informação sobre actividades que requeiram para a sua realização a mobilização de várias línguas;
- **Pesquisa sobre línguas e culturas** – recolha de informação sobre actividades que solicitem a busca de (ou que transmitam) informação, conhecimentos sobre outras línguas ou culturas, ou que servirá para alargar os conhecimentos dos alunos;
- **Contactos com outras línguas e culturas** – recolha de informação sobre actividades que requeiram um contacto efectivo com pessoas de outras culturas (por exemplo, comunicar num *chat*, escrever uma carta par alunos estrangeiros, etc.);
- **Reflexão sobre atitudes e valores** – recolha de informação sobre actividades que solicitem uma reflexão, interpretação, comparação ou uma avaliação de atitudes, valores, comportamentos, hábitos, estereótipos, etc. inerentes às culturas e ao Outro, mas também inerentes à sua própria cultura e a si próprio.

Anexo 1 - Plano das ideologias

Partindo do critério temático **Língua Materna, Tradução e plurilinguismo**, transcrevemos dos programas e manuais, os textos que se focalizam nas línguas. Depois, por redução de ideias, categorizámos as unidades de registo na coluna da direita, ou seja, procurámos informação que pudéssemos incluir nas categorias *Repertório, Transferência, Atitudes em relação às línguas e culturas e Uso das línguas*.

Programas	Unidades de registo	Categorização
Programas Francês: Língua II, Volume I	<ul style="list-style-type: none"> « A elaboração dos programas de Línguas Estrangeiras Modernas inscreve-se num quadro da Reforma Curricular que implica o alargamento da escolaridade básica para nove anos; atende, por outro lado, ao facto de que uma crescente mobilidade de pessoas e bens no espaço comunitário cria novas motivações para o conhecimento de línguas estrangeiras. Tal elaboração procura, assim, adequar os programas a um público mais vasto e heterogéneo, cujas necessidades e expectativas se inserem numa sociedade pluricultural em constante mudança. A aprendizagem de uma língua estrangeira é condicionada pela forma como o aluno adquiriu a sua língua materna – através dela criou hábitos de pensamento que se manifestaram no seu comportamento linguístico, isto é, aprendeu e construiu uma forma de estar na vida. Se é verdade que a língua estrangeira vai implicar uma maneira diferente de perspectivar a realidade, porque filtrada através de um novo sistema linguístico, a língua materna continuará a ser sempre um ponto de referência ao longo de todo o processo de aprendizagem de uma língua » (p. 297). 	<ul style="list-style-type: none"> Repertório: LM é o sistema de referência do processo de ensino/aprendizagem; é o sistema de referência em termos de atitudes, de comportamentos, de forma de estar na vida ... Transferência: processos de transferência da LM para LE; a aprendizagem da LE é condicionada pela forma como o aluno adquiriu a LM
Curriculo nacional do Ensino Básico Competências Gerais	<ul style="list-style-type: none"> « À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de: (...) (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação da informação » (p. 15) « Compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos, e tecnológicos; Interagir, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros; 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicar no quotidiano: dimensão pragmática da língua Apropriar-se de informação Compreender textos orais e escritos Aceder a saberes diversificados (culturais, científicos e tecnológicos)

	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizadas pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista à realização de trocas interculturais; - auto-avaliar os desempenhos linguísticos em línguas estrangeiras quanto à adequação e eficácia»(p. 20). - <u>« Acções a desenvolver por cada professor:</u> - organizar actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas e culturas; - Promover a realização de projectos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras » (p. 20). 	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com interlocutores estrangeiros - Realizar trocas interculturais - Avaliar o seu desempenho linguístico - Colaborar em situações interactivas entre diversas línguas e culturas - Participar em projectos em que seja necessário usar línguas
<p>Curriculo nacional do Ensino Básico</p> <p>Competências Essenciais LEs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « Na introdução dos programas enunciam-se duas circunstâncias que se reflectiram na sua elaboração: um público mais vasto e heterogéneo decorrente do alargamento da escolaridade básica e crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário implicam uma resposta a necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança. Neste contexto, torna-se necessário perspectivar a aprendizagem de línguas como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>. Designar-se-á por competência plurilingue e pluricultural a competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas uma enquanto repertório disponível. - O desenvolvimento desta competência requer uma gestão articulada dos programas de várias línguas. Assim, o presente documento visa favorecer uma perspectiva integradora da aprendizagem das línguas na educação básica já que, no domínio das competências específicas, as similitudes se sobrepõem às especificidades. Conhecimentos, capacidades e atitudes são integrados na formulação destas competências que compreendem aspectos não meramente cognitivos mas também de natureza metacognitiva, afectiva e social. - Este desejável percurso no sentido da interacção é aqui perspectivado em função de três parâmetros essenciais: 1) Uso e aprendizagem das línguas; 2) Perfis de saída, desempenhos esperados no final da educação básica e processos de aprendizagem; 3) Percursos de aprendizagem. » (p. 39) - <u>« Uso e aprendizagem das línguas:</u> Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a 	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: a aprendizagem é a construção da competência plurilingue e pluricultural - Repertório: constituído por linguagens, várias línguas e várias experiências culturais; heterogéneo, complexo, compósito, uno - Transferência: a competência plurilingue e pluricultural pressupõe uma gestão das várias línguas do currículo, isto é, prevê a rentabilização de competências de umas para outras línguas porque, nas línguas, as analogias são superiores às especificidades - Repertório: constituído por conhecimentos, atitudes e capacidades. A sua natureza é metacognitiva, afectiva e social. - Alargar o repertório: usar e aprender várias línguas - Apropriar-se de saberes sobre línguas e culturas - Rentabilizar o repertório em situações de comunicação - Usar com eficácia os recursos linguísticos

	<p>utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer; significa ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada uma, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver. O aprendente recorre a este capital de línguas sempre que se envolve em actividades de língua, com o objectivo de processar, quer de forma produtiva, textos orais e escritos, na execução de uma tarefa particular. Ao fazê-lo, o aprendente apoia-se numa linha de actuação estratégica – intencional e organizada – que terá o objecto da tarefa e a sua finalidade »(p. 40).</p> <p>- « <u>Percursos de aprendizagem</u>: O percurso na aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo do ensino básico requer modelos integradores das aprendizagens essenciais previstas para cada um dos ciclos. Assim, considera-se fundamental criar condições para que o aprendente possa, nesse percurso, ir construindo uma competência que, progressivamente, o estimule a implicar-se, com renovada confiança, em cada etapa. O desenvolvimento dessa competência exige que ao aprendente sejam garantidas oportunidades: de participar em projectos comunicativos que impliquem um uso vivo das línguas » (p. 40, 41).</p> <p>- « Quanto à (...) aprendizagem de Língua Estrangeira II, torna-se necessário adoptar estratégias específicas de ensino considerando o nível etário dos aprendentes e a sua experiência anterior na aprendizagem da primeira língua estrangeira. De facto, os aprendentes já tiveram a oportunidade de desenvolver capacidades que favorecem a aprendizagem da Língua II: experimentaram o uso de uma língua estrangeira e a reflexão sobre esse uso, estratégias de aprendizagem, métodos de trabalho, e desenvolveram a capacidade de abstracção e de conceptualização. O desenvolvimento da competência de comunicação nos vários domínios beneficiará do recurso às abordagens por analogia e por contraste com a língua materna e a Língua Estrangeira I » (p. 42).</p> <p>- « Competências gerais: Usar correctamente a língua materna para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio (...) »</p>	<p>- Realizar processos de transferência</p> <p>- Reflectir sobre o funcionamento da língua</p> <p>- Desenvolver atitudes de receptividade aos outros e à sua forma de ser, estar e viver</p> <p>- Tomar consciência do repertório</p> <p>- Consciencialização dos processos de transferência, para poder usá-los estrategicamente</p> <p>- Transferência: a aprendizagem das LEs requer continuidade, conexões, uma linha estratégica que integre as aprendizagens essenciais ao longo dos anos</p> <p>- Tomar consciência do repertório de aprendizagem</p> <p>- Usar as línguas em projectos comunicativos</p> <p>- Rentabilizar o repertório da língua I na aprendizagem da língua II: capacidades e estratégias de aprendizagem; métodos de estudo; reflexão sobre os usos e o funcionamento das línguas; capacidades cognitivas</p> <p>- Transferência: realizar analogias e/ ou contrastes com a LM e LEI na aprendizagem da LEII</p> <p>- Repertório: LM, como sistema de referência, para estruturar a aprendizagem da LEII</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilíngue e pluricultural » (p. 43). - « Competência de comunicação. Compreender. Ouvir-ver textos orais e audiovisuais de natureza diversificada adequados aos desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno: reconhecimento de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua (LE II). Reconhecimento de afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira (LEII) » (p. 47). - « Processos de aprendizagem ao longo da educação básica: deduzir o sentido de palavras e de estruturas desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras e de analogia/contraste com a língua materna » (p. 47). - « Competência de comunicação. Compreender. Ler textos escritos de natureza diversificada adequados aos desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno: reconhecimento de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua (LE II). Reconhecimento de afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira (LEII) » (p. 47). - « Processos de aprendizagem ao longo da educação básica: deduzir o sentido de palavras e de estruturas desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras e de analogia/contraste com a língua materna » (p. 47). - « Competência de comunicação. Interagir. Ouvir-Falar em situações de comunicação diversificadas: adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta os traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a línguas e afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira (LEI e LEII) » (p. 49). - « Competência de comunicação. Interagir. Ler-Escriver em situações de comunicação diversificadas: adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta os traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a línguas e afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira (LEI e LEII) » (p. 50). 	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: transferir da LM estruturas para comunicar e estruturar o pensamento - Transferência: construir uma competência plurilíngue e pluricultural pela mobilização de competências da LM e LEs - Reconhecer especificidades sociais e culturais inerentes ao uso das línguas - Reconhecer diferenças e analogias entre as culturas de origem e estrangeira - Transferência: deduzir sentido a partir do contraste com a LM - Reconhecer especificidades sociais e culturais inerentes ao uso das línguas - Reconhecer diferenças e analogias entre as culturas de origem e estrangeira - Transferência: deduzir sentido a partir do contraste com a LM - Interagir, oralmente, atendendo às especificidades da língua/ cultura (diferenciações e analogias) - Interagir, por escrito, tendo em conta as especificidades da língua e cultura (diferenciações/ analogias)
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - « Competência de comunicação. Produzir. Falar-Produzir textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação: adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta os traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a línguas e afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira (LEI e LEII) » (p. 51). - « Competência de comunicação. Produzir. Escrever-Produzir textos orais correspondendo a necessidades específicas de comunicação: adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta os traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a línguas e afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira (LEI e LEII) » (p. 52). - « <u>Saber Aprender</u>. Competências: participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural: <ul style="list-style-type: none"> - adaptar uma atitude de abertura e tolerância face às línguas e culturas estrangeiras; - estabelecer relações de afinidade/ contraste entre a língua materna e as línguas estrangeiras. (...) - Utilizar estratégias de apropriação da língua estrangeira: estabelecer relações de afinidade/ contraste entre os sistemas da língua materna e das línguas estrangeiras » (p. 53). 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir tendo em conta as necessidades de comunicação e atendendo às especificidades da língua/ cultura (contrastes/ analogias) - Produzir oralmente e escrever tendo em conta as necessidades de comunicação e atendendo às especificidades da língua/ cultura (diferenciações e analogias) - Colaborar conscientemente na construção da competência plurilingue e pluricultural - Atitudes de abertura e tolerância em relação às línguas e culturas - Transferência: estabelecer contrastes entre LE e LM - Transferência: estabelecer contrastes entre os sistemas da LE e LM
--	---	---

<p>Programa Ensino Secundário</p> <p>Formação geral; formação específica (continuação e iniciação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « Os programas de Francês pretendem propor percursos de ensino/ aprendizagem que ajudam a construir uma competências plurilingue e pluricultural. Esta competência global, que é plural mas una, não justapõe competências distintas trabalhadas separadamente em LI, LII ou LIII; desenvolve-se antes em função do repertório comunicativo geral de cada indivíduo. Permite planificar adequadamente as actividades receptivas ou as produtivas e determinadas competências gerais individuais, que conduzam a uma complementaridade equilibrada, compatível com as formulações em que os alunos desenvolvem os seus planos de estudos » (p. iii). - <u>« Finalidades:</u> A autonomia e a eficácia da intervenção dos cidadãos portugueses, assim como a sua abertura ao mundo e uma maior mobilidade, requerem o domínio de pelos menos duas línguas estrangeiras. A aprendizagem do Francês participa ainda na formação integral do aluno na medida em que fomenta o desenvolvimento de: competências gerais individuais que remetem para os domínios do saber(...); do saber-fazer (...); do saber-ser (...); do saber-aprender (...); uma competência global de comunicação que integra a competência estratégica e se articula com as componentes linguística, sociocultural e discursiva. Estas competências, de composição complexa, constroem-se na interacção do Francês com a história pessoal e familiar do aluno, dos seus contactos com várias línguas e culturas e com as várias disciplinas do currículo, caracterizando o seu percurso no sistema educativo. (...) A aprendizagem do Francês, língua próximo do Português, desempenha ainda um papel fundamental na construção da identidade linguística e cultural do aluno. Ela reforça as competências existentes nas línguas materna e estrangeira já aprendidas, afina as estratégias metacognitivas, aumenta as suas capacidades cognitivas, linguísticas e culturais e contribui para a emergência de atitudes e valores inerentes a uma cidadania responsável » (p. iv). - <u>« Objectivos:</u> A competência de comunicação nas dimensões linguística, cultural e discursiva e nas vertentes da recepção, da produção e da mediação, privilegiando um percurso para as formas (modelo onomasiológico); a competência estratégica; a formação para a cidadania » (p. v). - <u>« Finalidades:</u> Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurar aquisições e usos linguísticos diversificados; Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada (s)» (p. 1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Repertório comunicativo heterogéneo, comum às várias línguas; - Repertório: capital de aprendizagem para a vida - Transferência: planificar actividades e desenvolver competências gerais de forma complementar, equilibrada e compatível como planos de estudos do aluno - Atitudes de abertura ao mundo - Constituição do repertório: competências gerais individuais, competência global de comunicação, competência estratégica; saberes e experiências de variadas origens, história de vida do aluno, contactos com culturas, disciplinas do currículo - Transferência: A LE 2 auxilia e melhora também a aprendizagem das outras línguas (LM, LE1), porque rentabilizar de forma mais consciente e alargar o que já se sabe/ possui - A LE 2 reforça a emergência de atitudes e valores de cidadania - Mediação: competência no mesmo plano/ valor das outras - Transferência: recorrer à competência estratégica para comunicar - Formação para a cidadania - Alargar o repertório: contactar com outras línguas e culturas - Atitude intercultural/ saber ser:
--	---	--

<p>Cursos Gerais – Formação Geral – Francês – 10º e 11º anos</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Objectivos de aprendizagem 10º ano, formação geral : Os objectivos gerais, atrás enunciados, visam três grandes eixos – a competência de comunicação, a competência estratégica e a formação para a cidadania – que são comuns à aprendizagem de qualquer língua, pois implicam, na sua transversalidade, o indivíduo e a sua relação com uma ou várias línguas (LM ou LE)» (p. 3). <p>Curso Geral de Línguas e Literaturas – Formação específica/ Continuação – 10º, 11º e 12º anos</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <u>Objectivos gerais 10º ano</u>, formação específica / continuação - Consolidar as competências de comunicação em língua francesa cuja aquisição e aprofundamento se processaram ao longo do Ensino Básico, trabalhando de forma equilibrada a recepção, a interacção, a mediação e a produção e visando uma autonomia progressiva nas seguintes competências: Mediar em situações específicas de comunicação social » (p. 25). - « Utilizar estratégias de comparação da Língua Estrangeira com a Língua Materna; identificar equivalência e diferenças na LE e na LM a nível lexical, morfossintáctico e discursivo; recolher informação a partir de fontes diversificadas (gramáticas, prontuários, dicionários, enciclopédias, catálogos, anuários, obras técnicas, em suporte papel ou informático), em LM e/ou LE; - Utilizar processos de mediação de textos; reformular em LM o conteúdo de textos em LE; resumir, em LM, textos em LE; recontar, oralmente ou por escrito, em LM, textos produzidos em LE; fazer a síntese em LM, de textos em LE; fazer a síntese em LE, de textos em LM; traduzir, em LM, textos produzidos em LE; Traduzir, em LE, textos produzidos em LM. - Avaliar o seu desempenho enquanto mediador: identificar dificuldades e interferências na recepção de discursos orais e escritos; analisar a adequação do discurso à finalidade função/ texto; verificar as conexões semânticas e linguísticas e grau de coerência, em relação ao texto de partida; usar recursos diversos para a auto e hetero-avaliação; reformular/ rescrever com clareza e aceitabilidade (individualmente ou em interacção)» (p. 34). - « Utilizar estratégias de organização do processo de aprendizagem e superação autónoma de 	<p>consciencialização da sua identidade, pela comparação com outros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transferência: as competências (comunicação, estratégica) são comuns ao ensino das línguas - Formação para a cidadania <ul style="list-style-type: none"> - Repertório comunicativo: consolidá-lo e alargá-lo de forma equilibrada - Mediar em situações específicas <ul style="list-style-type: none"> - Transferência interlínguas (analogias/diferenças) - Recolher informação para utilizar noutra língua/contexto em LM e/ou LE <ul style="list-style-type: none"> - Processos de mediação: reformular, resumir, sintetizar, traduzir nos dois sentidos <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o seu desempenho de mediador <ul style="list-style-type: none"> - Transferência: buscar e aplicar processos de
--	---

	<p>dificuldades. Aprender a aprender: Processos de operacionalização (...): Utilizar estratégias de superação de dificuldades de aprendizagem: Interrogar-se sobre a estrutura básica do sistema e funcionamento da língua-alvo: comparar conhecimentos adquiridos nas várias línguas (LM, LE) » (p. 35).</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <u>Gestão do programa:</u> - 10º ano, 1º semestre, módulo inicial, 3 semanas: serve esta unidade para (...) discutir a importância da aprendizagem das línguas estrangeiras » (p. 48) ; - « 10º ano, 1º semestre, unidade de aprendizagem <i>Groupes d'appartenance et de référence</i>, 13 semanas. Actividades e tarefas significativas : resumo/tradução em LM de sequências produzidas em LE ; reconto escrito e oral em LM » (p. 49); - « 10º ano, 2º semestre, unidade de aprendizagem <i>Expériences et parcours</i>, 13 semanas. Actividades e tarefas significativas : resumo/tradução em LM de sequências produzidas em LE ; reconto escrito e oral em LM ; Síntese em LM de textos em LE » (p. 49); - « 10º ano, 2º semestre, Obra integral, 4 semanas. Actividades e tarefas significativas : resumo/tradução em LM de sequências produzidas em LE ; reconto escrito e oral em LM » (p. 50); - « 11º ano, 1º semestre, unidade de aprendizagem <i>Information et communication</i>, 13 semanas - Actividades e tarefas significativas : resumo em LE; tradução em LM ; reconto escrito e oral em LM » (p. 51); - « Observações: (...) as formas linguísticas recorrentes serão sempre observadas e utilizadas em contexto, o que permitirá a sua articulação com diferentes tipos discursivos em estudo. Este trabalho constituirá a base de actividades de mediação sistematizando as aprendizagens, tanto a nível linguístico como discursivo » (p. 51); - « 11º ano, 2º semestre, unidade de aprendizagem <i>Science, technologie et environnement</i>, 13 semanas- Actividades e tarefas significativas; tradução em LM » (p. 52); - « Observações: O trabalho a realizar neste semestre constituirá a síntese de todas as aprendizagens anteriores, o que passará por uma análise mais pormenorizada e mais crítica dos elementos textuais. Deste modo, o trabalho tanto a nível da análise, como da produção e da mediação, irá contribuir para a construção de uma competência de comunicação alargada e autónoma » (p. 52). - « 11º ano, 2º semestre, unidade de aprendizagem <i>Obra integral</i>, 04 semanas. Actividades e tarefas significativas; tradução em LM de textos produzidos em LE » (p. 52). 	<p>superação de dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repertório: rentabilizá-lo para comparar línguas - Reflectir sobre o funcionamento da língua - Reflectir sobre a importância da aprendizagem das LEs - Actividades: resumo, tradução, reconto em LM - Actividades: resumo, tradução, reconto, síntese em LM - Actividades: resumo, tradução, reconto em LM - Actividades: resumo, tradução, reconto em LM - Mediação para sistematização de formas recorrentes no discurso ou ao nível linguístico - Actividades: tradução em LM - Mediação para desenvolver capacidades de análise de textos - Actividades: tradução em LM
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - « 12º ano, 1º semestre, unidade de aprendizagem <i>Moments de rupture et de construction de la démocratie</i>, 13 semanas. Actividades e tarefas significativas: tradução em LE » (p. 54). - « Observações: O desenvolvimento da competência de mediação será sustentada por actividades de transposições textual implicando actividades de resumo, síntese e tradução » (p. 54). - « 12º ano, 2º semestre, unidade de aprendizagem <i>Mondialisation et cultures</i>, 13 semanas. Actividades e tarefas significativas : tradução em LE » (p. 54). - « Observações: o trabalho a realizar neste semestre constituirá a síntese de todas as aprendizagens anteriores, o que passará por uma análise mais pormenorizada e mais crítica dos elementos textuais e um trabalho mais sistemático da interacção, da produção e da mediação textuais. (...) a área de referência escolhida visa sensibilizar os alunos para uma das características das sociedades actuais: a pluriculturalidade. O tratamento estabelecerá relações entre línguas e culturas e proporcionará um contacto com a diversidade cultural no espaço francófono, através de várias expressões artísticas e literárias » (p. 54). - « 11º ano, 2º semestre, unidade de aprendizagem <i>Obra integral</i>, 4 semanas. Actividades e tarefas significativas : tradução em LM ; tradução em LE » (p. 55). <p>Curso Geral de Línguas e Literaturas – Formação Específica/ Iniciação – Francês - 10º, 11º, 12º anos</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Adquirir competências básicas de comunicação em Língua Francesa, privilegiando a recepção e visando uma autonomia progressiva nas seguintes competências: (...) Mediar em situações específicas de comunicação social » (p. 56). - « Utilizar estratégias de comparação da Língua Estrangeira (LE) com a Língua Materna (LM): Identificar equivalências e diferenças na LE e na LM a nível lexical, morfossintáctico e discursivo (10º, 11º, 12º anos); Recolher informação a partir de fontes diversificadas (gramáticas, prontuários, dicionários, enciclopédias, catálogos, anuários, obras técnicas, em suporte papel ou informático), em LM e/ou LE (10º, 11º, 12º anos). - Utilizar processos de mediação de textos: reformular em LM o conteúdo de textos em LE; Resumir, em LM, textos em LE (10º, 11º, 12º anos); Recontar, oralmente ou por escrito, em LM, textos produzidos em LE (10º, 11º, 12º anos); Fazer a síntese em LM, de textos em LE (11º, 12º anos); Fazer a síntese em LE, de textos em LM (12º ano); Traduzir, em LM, textos produzidos em LE (12º ano); - Avaliar o seu desempenho enquanto mediador: Identificar dificuldades e interferências na recepção de 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades: tradução em LE - Mediação de textos (resumo, síntese e tradução) - Actividades: tradução em LE - Mediação como tarefa que sistematiza aprendizagens - Actividades: tradução nos dois sentidos - Mediar em situações específicas de comunicação - Transferência interlínguas (analogias/diferenças) - Recolher informação para reutilizar noutra língua/ contexto - Processos de mediação: reformular, resumir, sintetizar, traduzir nos dois sentidos - Avaliar o seu desempenho de mediador
--	--	--

	<p>discursos orais e escritos (10º, 11º, 12º anos); Analisar a adequação do discurso à finalidade/ função do texto (10º, 11º, 12º anos); Verificar as conexões semânticas e linguísticas e grau de coerência, em relação ao texto de partida (10º, 11º, 12º anos); Usar recursos diversos para a auto e hetero-avaliação (10º, 11º, 12º anos); Reformular/ rescrever com clareza e aceitabilidade (individualmente ou em interacção) (10º, 11º, 12º anos) » (p. 64).</p> <p>- « Utilizar estratégias de organização do processo de aprendizagem e superação autónoma de dificuldades. Aprender a aprender: processos de operacionalização (...) : Utilizar estratégias de superação de dificuldades de aprendizagem: interrogar-se sobre a estrutura básica do sistema e funcionamento da língua-alvo: comparar conhecimentos adquiridos nas várias línguas » (p. 65).</p> <p>- <u>« Gestão do programa:</u></p> <p>- 10 ano, 1º semestre, Módulo inicial de aprendizagem, 04 semanas. Serve esta unidade para: Descobrir motivações, discutir a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras; Reactivar conhecimentos e estratégias adquiridos em língua materna e noutras línguas estrangeiras e praticar com os alunos as transferências possíveis no âmbito da aprendizagem de uma (segunda ou terceira) língua estrangeira, privilegiando a competência de recepção. As tarefas e actividades incidem sobre documentos autênticos em LM e LE: visuais, audiovisuais, áudio e escritos » (p. 76).</p> <p>- « 10 ano, 1º semestre, unidade de aprendizagem <i>Premiers contacts, la famille et les amis</i>, 14 semanas: Actividades e tarefas significativas : Discussão (em LM) de indícios culturais; Reconto escrito e oral em LM;</p> <p>- Observações: a nível referencial, os temas centram-se na experiência pessoal e social do aluno e visam fornecer elementos essenciais para proporcionar um primeiro contacto com membros da comunidade francófona e para desenvolver uma reflexão formativa sobre realidades e comportamentos culturais » (p. 77).</p> <p>- « 10 ano, 2º semestre, unidade de aprendizagem <i>La vie quotidienne, L'environnement</i>, 14 semanas. Actividades e tarefas significativas : Resumo em LM; Discussão (em LM) de indícios culturais; Reconto escrito e oral em LM ;</p> <p>- Observações: trabalhar-se-ão as competências de recepção, interacção, mediação e produção. (...) Ao nível referencial, abordam-se as características do meio fornecendo os elementos necessários para a comunicação na vida quotidiana e levando a uma tomada de consciência das diferenças e</p>	<p>- Repertório: rentabilizá-lo para comparar línguas</p> <p>- Transferência: buscar processos de superação de dificuldades</p> <p>- Transferência: buscar e aplicar processos de superação de dificuldades</p> <p>- Repertório: rentabilizá-lo para comparar línguas</p> <p>- Reflectir sobre o funcionamento da língua</p> <p>- Reflectir sobre motivações de estudo das LEs e papel das LEs</p> <p>- Repertório: reactivá-lo (LM e LEs)</p> <p>- Transferência: reactivar estratégias nas várias línguas</p> <p>- Actividades de reflexão em LM; reconto em LM</p> <p>- Repertório: experiência pessoal e social; reflexão intercultural</p> <p>- Temática: reflexão formativa sobre realidades e comportamentos culturais</p> <p>- Actividades: resumo, discussão, reconto em LM</p> <p>- Tomar consciência das diferenças e semelhanças em realidades e comportamentos</p>
--	---	---

	<p>semelhanças em realidades e comportamentos » (p. 77).</p> <ul style="list-style-type: none"> - « 10 ano, 2º semestre, unidade de aprendizagem <i>Obra integral</i>, 2 semanas . Actividades e tarefas significativas : Reconto escrito e oral em LM; Discussão (em LM) de indícios culturais »(p. 78). - « 11 ano, 1º semestre, unidade de aprendizagem <i>La vie scolaire, la vie sociale</i>, 13 semanas: Actividades e tarefas significativas : Resumo em LM de sequências em LE; Síntese em LM de textos em LE; Reconto escrito e oral em LM; - Observações: Será prosseguido um trabalho sobre as competências de recepção, de interacção, de mediação e de produção em documentos simples mas diversificados, actualizando vários géneros textuais. As formas linguísticas recorrentes serão de produção escrita e de mediação, sistematizando as aprendizagens, tanto a nível linguístico como discursivo » (p. 79). - « 11 ano, 2º semestre, unidade de aprendizagem <i>La vie politique et économique</i>, 13 semanas: Actividades e tarefas significativas : Resumo em LM de sequências em LE; Síntese em LM de textos em LE; Reconto escrito e oral em LM - Observações: o trabalho tanto a nível da observação como da produção e mediação irá contribuir para a construção progressiva da autonomia na aprendizagem. Os domínios de referência escolhidos permitem uma actualização de saberes de ordem política e económica e uma abordagem específica do contexto francófono. Esta perspectiva levará à tomada de consciência das várias dimensões da cidadania » (p. 79); - « 12 ano, 1º semestre, unidade de aprendizagem <i>Projets personnels, Projets professionnels</i>, 13 semanas: Actividades e tarefas significativas : Resumo em LM de sequências em LE; Síntese em LM de textos em LE - Observações: o desenvolvimento de competências de mediação será ainda sustentado por actividades de transposição textual implicando actividades de resumo e síntese » (p. 81); - « 12 ano, 2º semestre, unidade de aprendizagem <i>Représentations du monde</i>, 13 semanas. Actividades e tarefas significativas : Tradução em LM de sequências discursivas ... - Observações: o trabalho a realizar neste semestre constituirá a síntese de todas as aprendizagens anteriores, o que passará por uma análise mais pormenorizada e mais crítica das sequências textuais e um trabalho mais sistemático ao nível da interacção, da produção e da mediação. A área de referência escolhida visa sensibilizar os alunos para uma das características das sociedades actuais: a pluriculturalidade. O tratamento estabelecerá relações entre as línguas e culturas e proporcionará um contacto com a diversidade cultural no espaço francófono através de várias expressões artísticas e 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades: resumo, discussão, reconto em LM - Actividades: resumo, síntese, reconto em LM - Mediação para sistematização discursiva e linguística de formas recorrentes - Actividades: resumo, síntese, reconto em LM - Mediação na construção da autonomia - Valorização do espaço francófono - Actividades: resumo, síntese em LM - Mediação: resumo e síntese - Actividades: tradução em LM - Trabalho sistemático de mediação : mediação como tarefa de sistematização das aprendizagens - Sensibilização à diversidade pluricultural - Relacionar língua e culturas presentes no espaço francófono
--	--	--

	<p>literárias » (p. 81);</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <u>Sugestões metodológicas</u>: No caso das línguas estrangeiras, o aluno desenvolve a sua aprendizagem contactando com usos motivados das línguas e realizando actividades e tarefas significativas no âmbito da LM comunicação simulada e/ou real. (...) Sabendo-se que qualquer utilização de linguagem é, em primeiro lugar, um acto social, as actividades e tarefas estão inerentes à gestão da comunicação tanto em recepção, como em interacção, produção e mediação » (p. 83). - « As tarefas podem ser classificadas em duas grandes categorias e desdobram-se em actividades organizadas em função do objectivo final: <ul style="list-style-type: none"> o As tarefas pedagógicas, que levam o aluno a comunicar, “fazendo de conta” e a utilizar a LE para aprender, visam: (...) a resolução de problemas, incentivando o aluno a exercer a sua autonomia, a utilizar diferentes estratégias na procura da solução para o problema identificado e a avaliar o seu desempenho (pedagogia do erro, explicação de fenómenos discursivos, linguísticos e culturais, mediação, simulação global ...) (p. 83); o As tarefas comunicativas, que implicam o aluno numa comunicação real em LE, visam: - a resolução de problemas, incentivando o aluno a exercer a sua autonomia e a utilizar diferentes estratégias na procura de soluções (chats, organização de viagem de estudo, mediação interaccional, pesquisa de informação » (p. 84); - « A centração nas tarefas e actividades como forma de organização do processo ensino/aprendizagem actualiza-se em vários modelos de planificação das unidades didácticas: <ul style="list-style-type: none"> o (...) Planificação por cenários: visa a construção de um projecto de simulação global de situações realistas ou imaginárias da vida real e/ou profissional. (...) todas as actividades visam desenvolver ou reforçar conhecimentos de âmbito linguístico, cultural comunicativo, assim como atitudes na relação com o Outro e com o mundo. O professor assume junto dos alunos papéis diversificados (negociador, organizador, animador, mediador, recurso) a fim de promover um trabalho colaborativo que favoreça a autonomia » (p. 84). - « <u>A competência de mediação</u>: Mediar designa a capacidade de desempenhar um papel de intermediário entre um discurso e um destinatário, que não tem acesso, por razões materiais e/ou linguísticas, à forma original dos enunciados produzidos. A mediação pode ser realizada tanto em língua materna como em língua estrangeira. As actividades de mediação são complexas, porque exigem compreensão adequada ao contexto comunicativo e transformação discursiva, para que a transmissão 	<ul style="list-style-type: none"> - Alargamento do repertório: usar línguas, realizar tarefas; recurso à LM - A mediação tem de ser inserida na sua dimensão social - Mediação: estratégia para resolução de problemas pedagógicos (transferência) - Mediação: estratégia para resolução de problemas comunicativos (transferência) - Atitudes de inter-relação com o Outro e o mundo - Definição de mediação
--	---	--

	<p>do discurso se efectue.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na formação específica (continuação) serão privilegiadas: no 10º ano: actividades de tradução e reformulação (reconto, resumo, síntese) em Língua materna (selecção, classificação e hierarquização da informação, a partir de apontamentos, quer a nível oral, quer escrito), em documentos didácticos, mediáticos e literários; nos 11º e 12º anos: actividades de tradução em língua francesa de pequenas sequências dialogais, descritivas, narrativas, explicativas e argumentativas, em documentos didácticos, mediáticos e textos literários (de LE para LM em todos os anos; de LM para LE no 12º ano). - Na formação específica (iniciação), serão desenvolvidas as seguintes actividades: no 10º ano: reconto e resumo em LM de textos escritos, áudio ou audiovisuais; no 11º ano: reconto, resumo, sínteses e tradução em LM; no 12º ano: tradução em LM. - O desenvolvimento desta competência permite confrontar os alunos com várias práticas profissionais relacionadas com as línguas estrangeiras, no âmbito da tradução e da transmissão de informação » (p. 89). - « <u>Conteúdos:</u> a mobilização de unidades lexicais em situação de produção pode ser facilitada pelo treino de estratégias: (...) cognitivas (...) - na análise: inferência lexical e semântica, processos de formação, sentidos em registo cuidado e familiar, comparação, tradução (em relação à LM e outra LE), visão cultural do mundo; - Os conteúdos morfossintácticos articulam-se obviamente com os conteúdos funcionais/discursivos e lexicais. (...) o ensino das estruturas gramaticais integra-se na exploração de documentos que apresentam funções da linguagem e/ou sequências homogéneas e visa: (...) implementar tarefas visando a resolução de problemas, incitando os alunos a coligir dados, a observar enunciados e a explicar o funcionamento das estruturas, utilizando como recursos gramáticas e dicionários e/ ou recorrendo à comparação com outras línguas conhecidas (LM, LE) » (p. 91). - « Na fase de apropriação cujo objectivo é a consolidação dos saberes, devem privilegiar-se textos inseridos em situações de comunicação e exercícios diversificados para ir ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem: exercícios de sistematização: escolha múltipla, de imitação, de preenchimento, de combinatória, de substituição, de reformulação (intralingual e interlingual) » (p. 92). - « <u>Áreas de referência sociocultural</u> : O ensino das línguas não pode ser dissociado dos aspectos 	<ul style="list-style-type: none"> - 10º ano, formação específica: tradução, reformulação em LM - 11º e 12º ano: tradução em LM - 12º ano: tradução em LM e LE - 10º ano iniciação: reconto, resumo em LM - 11º ano: reconto, resumo, sínteses e tradução em LM - 12º ano: tradução em LM - Aproximar a competência de mediação das práticas profissionais (tradução e mediação) - Transferência: mobilizar léxico pode ser facilitado pelo recurso à tradução - Transferência: recurso a tarefas de comparação entre línguas para ultrapassar dificuldades - Transferência : recurso a reformulações em vários códigos - Repertório: constituídos por vários códigos - O uso das línguas é indissociável da cultura
--	--	--

	<p>socioculturais que caracterizam e organizam qualquer situação de comunicação. As áreas de referência propostas constituem, por isso, o pano de fundo para a desenvolvimento de diferentes capacidades. (...) Esta abordagem dos conteúdos socioculturais, implícita na Formação Geral e mais explícita na Formação Específica, é sustentada: (...) : pela comparação entre as realidades dos países de língua materna e dos de língua francesa, para favorecer a reflexão e a discussão sobre os estereótipos e as representações respectivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A prioridade é dada a uma tomada de consciência intercultural, através do conhecimento e da compreensão das relações de semelhança e de diferença entre os vários universos. O aluno, enquanto pessoa e agente social, está no centro da abordagem intercultural que visa desenvolver: a reflexão sobre a noção de cultura e identidade; a capacidade de estabelecer uma relação entre a(s) cultura(s) de origem e a(s) cultura(s) estrangeira(s); a capacidade de reconhecer e utilizar estratégias diversificadas para estabelecer contactos com membros de outras culturas; a capacidade de desempenhar papel de intermediário cultural entre a sua cultura e a cultura estrangeira; a capacidade de gerir eficazmente as situações de equívocos e de conflitos culturais. O objectivo formativo desta abordagem ultrapassa o campo restrito dos conhecimentos socioculturais e valoriza a capacidade de relativização do aluno, bem como a gestão e dos conceitos (p. 92) introduzidos pelas culturas estrangeiras. Esta perspectiva favorece a objectivação de dados em função da cultura de origem, através da: descentração, pela tomada de consciência das suas próprias representações e da gestão pessoal das suas pertenças múltiplas; compreensão do sistema do Outro, pelo questionamento dos filtros de percepção e pelo desenvolvimento das capacidades de observar, de afinar a sua visão, de emitir hipóteses na sua leitura, de suspender o seu juízo e de situar o facto observado noutra coerência; negociação e da capacidade de adaptação comunicativa, recorrendo a estratégias de colaboração para superar equívocos e conflitos culturais. - (...) esta abordagem, subjectiva e reflexiva, vai ao encontro dos objectivos gerais do exercício da cidadania que assenta no respeito pelas diferenças, na tolerância e na aceitação do Outro, valores cada vez mais importantes nas sociedades multi-étnicas, multiculturais e multilingues do nosso contexto europeu » (p. 93). - <u>Glossário:</u> - « Competência plurilingue e pluricultural: competência complexa mas una, resultado do desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber comparar, interpretar e avaliar culturas sem exercer juízos de valor - Reflectir e discutir sobre representações e estereótipos - Consciencializar das relações de semelhança e diferença entre culturas - Reflexão sobre cultura e identidade - Relacionar cultura de origem e outras culturas - Contactos com outras culturas - Ser mediador entre culturas - Interpretar e gerir a cultura do Outro - Reavaliar as suas crenças, opiniões... - Tomar consciência das suas representações - Questionar com distanciamento crítico - Compreensão do sistema do Outro, pela descentração - Colaborar para ultrapassar conflitos - Respeitar e aceitar todos os Outros - Colocar-se na pele do Outro - Respeitar e aceitar todos os Outros - Definição de competência plurilingue e
--	--	--

	<p>simultâneo, em graus diferentes, da competência global de comunicação em várias línguas e da experiência em culturais diversificadas. Estas competências permite que cada indivíduo, enquanto actor social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos » (p. 115).</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Mediar: acção desempenhada por um intermediário para possibilitar o acesso ao sentido de um texto, a uma pessoa que, por razões linguísticas ou materiais, esteja impedida de aceder ao seu conteúdo. Implica actividades de produção de mensagens, em língua Materna ou Estrangeira, tais como explicações, resumos, sínteses, recensões, relatórios, traduções » (p. 116). - « Portfolio: no quadro específico da sua utilização no contexto da sala de aula, o portfolio é constituído por um dossier individual onde o aprendente recolhe diferentes tipos de documentos que podem incluir trabalhos por si realizados, fichas de hetero-avaliação e qualquer outro tipo de registo relativos ao processo de aprendizagem. Considerado como um instrumento de apoio à aprendizagem individual, o portfolio permite observar e analisar o estado das diversas competências atingidas pelo aprendente e, assim, mais facilmente regular aprendizagens futuras adaptadas às suas necessidades específicas » (p. 116). 	<p>pluricultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de mediador - Definição de portfolio
--	---	--

Manual	Unidade de registo	Categorização
En Avant 7	<p>« Com <i>En avant 1</i> é nosso objectivo que descubras a França e os países francófonos e que conheças melhor as pessoas que os habitam; Com <i>En avant 1</i> poderás abrir-te à Europa e ao mundo » (p. 3: apresentação dirigida ao aluno).</p> <p>« o estudo da língua e da realidade civilizacional e cultural de um país estrangeiro ajuda os jovens a descobrirem que, apesar das diferenças existentes em cada realidade cultura, os seus gostos, as suas preocupações e os seus problemas são comuns aos dos jovens de outros países. (...) <i>En Avant 1</i> propõe-se atingir três tipos de objectivos : linguísticos e comunicativos que conduzam ao aperfeiçoamento da capacidade de compreensão e produção oral e escrita. – Culturais, interculturais e humanistas, no sentido de permitir a compreensão entre os povos, a tolerância perante o diferente e a construção de uma identidade europeia sem afectar a identidade nacional. – formativos, no sentido em que se pretende que o ensino da língua estrangeira contribua para a formação pessoal e social dos alunos na construção da sua personalidade, nomeadamente através da descentração e da valorização do saber, do trabalho e do estudo » (p. 3; livro do professor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer melhor a França, os países francófonos e os seus habitantes - Atitude de abertura em relação às culturas, nomeadamente à Europa - O estudo da língua/civilização reforça sentimentos identitários entre culturas porque realça o que os povos têm de comum - A aprendizagem prevê promover o respeito pela diversidade cultural e pelo Homem - A aprendizagem da língua fomenta uma identidade europeia, sem comprometer a identidade nacional - Capacidade de se colocar no prisma do Outro
En Avant 8	« Com <i>En Avant 2</i> , tem como objectivo ajudar-te a aprofundar conhecimentos sobre a França e os países	- Alargar o repertório

	<p>francófonos. Deste modo, irás dando conta dos aspectos comuns à civilização ocidental, presentes nos pontos de vista e modos de viver de pessoas de diferentes latitudes que se exprimem através de uma mesma língua, neste caso, o Francês. Com <i>En avant 2</i> ser-te-á facilitado o acesso à Europa e ao mundo, através do domínio de uma segunda língua estrangeira » (p. 3; apresentação dirigida ao aluno).</p> <p>« Com esta estrutura propomo-nos atingir três tipos de objectivos: - linguísticos e comunicativos conducentes ao aperfeiçoamento da capacidade de compreensão e produção oral e escrita. – Culturais, interculturais e humanistas, desenvolvendo a compreensão entre os povos, a tolerância perante o diferente e a construção de uma identidade europeia sem afectar a identidade nacional. – formativos, no sentido em que se pretende que o ensino da língua estrangeira contribua para a formação pessoal e social dos alunos na construção da sua personalidade, nomeadamente através da descentração e da valorização do saber, do trabalho e do estudo » (p. 5, livro do professor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atitude de abertura em relação às culturas, nomeadamente à Europa - O estudo da língua/civilização reforça sentimentos identitários entre culturas - A aprendizagem promove o respeito pela diversidade - A aprendizagem fomenta uma identidade europeia, sem por em causa a identidade nacional - Capacidade de ser colocar na pele do Outro
En Avant 9	<p>« <i>En Avant 3</i> tem como objectivo continuar a apoiar-te na aprendizagem da língua francesa. Com <i>En avant 3</i> ser-te-á facultado o alargamento de conhecimentos sobre o mundo sociocultural francês » (p. 3; apresentação dirigida ao aluno).</p> <p>« Com esta estrutura propomo-nos atingir três tipos de objectivos: - linguísticos e comunicativos conducentes ao aperfeiçoamento da capacidade de compreensão e produção oral e escrita. – Culturais, interculturais e humanistas, desenvolvendo a compreensão entre os povos, a tolerância perante o diferente e a construção de uma identidade europeia sem afectar a identidade nacional. – formativos, no sentido em que se pretende que o ensino da língua estrangeira contribua para a formação pessoal e social dos alunos na construção da sua personalidade, nomeadamente através da descentração e da valorização do saber, do trabalho e do estudo » (p. 4; livro do professor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atitude de abertura em relação às culturas, nomeadamente à Europa - O estudo da língua/civilização reforça sentimentos identitários entre culturas - A aprendizagem prevê promover o respeito pela diversidade - A aprendizagem fomenta uma identidade europeia, sem por em causa a identidade nacional - Capacidade de ser colocar na pele do Outro
Prêt-à-Parler 7	Nada	
Prêt-à-Parler 8	Nada	
Prêt-à-Parler 9	Nada	
Kestudi 7	<p>«O que realmente importa é que sintas prazer em aprender esta segunda língua estrangeira, que ela contribua para o teu enriquecimento pessoal e te prepare para seres um cidadão mais completo e mais activo – porque multilíngue e multicultural. ... É nosso desejo que ele te leve a partilhar connosco o gosto que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A LE enriquece o repertório - A LE contribui para a formação da personalidade e prepara à cidadania

<p>temos pelo Francês e pela cultura francófona e que contribua também para aprofundares o conhecimento que tens da tua própria língua e cultura, pela comparação. Descobrir uma nova cultura e aprender uma nova língua pode ser uma experiência agradável, se pensares nas vantagens que te trarão os novos conhecimentos » (p. 3; apresentação ao aluno).</p> <p>« Kestudi procura dar resposta ao enunciado nas Competências Essenciais para as Línguas Estrangeiras, obedecendo às indicações do Quadro Europeu Comum de Referência, desenvolvendo uma programação da aprendizagem do Francês de forma racional e equilibrada, e sobretudo adaptada ao público a que se destina. <i>Kestudi</i> pretende ainda contribuir para o desenvolvimento das competências Transversais » (apresentação ao professor; destacável inicial do manual).</p> <p>« Le professeur doit donc tenir compte, entre autres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Du contexte géographique : la perspective d'aller un jour en France ou dans un pays francophone, la possibilité pour beaucoup d'avoir un contact direct avec la France et ses habitants, devraient favoriser une attitude plus fonctionnelle de l'apprentissage. - Du rapport existant entre sa langue maternelle et la langue étrangère : le portugais et le français étant deux langues d'origine latine, bien des mots se ressemblent et les élèves les identifieront par la transparence ou des sonorités. Les élèves connaissent aussi des mots français en tant qu'emprunts, sans forcément le savoir. Ils les trouveront ou les découvriront avec plaisir. - Des expériences antérieures des jeunes au cours de leur apprentissage linguistique en langue maternelle, mais aussi en première langue étrangère : elles constituent, en effet, un bagage intéressant et conditionnent fortement la motivation du jeune à l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère » (p. 4 ; livro do professor). <p>« Les orientations ministérielles envoyées aux écoles font souvent référence au Cadre européen des langues. Nous en avons retenu les idées suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) Parler, c'est réaliser un acte global : la situation, la relation entre les personnages qui parlent, les comportements et les connaissances culturelles jouent un rôle aussi important que les mots. De plus, la parole est toujours associée au geste : c'est l'être tout entier qui agit. - Communiquer, ce n'est pas seulement parler pour donner des informations, c'est avant tout « être ensemble » et agir les uns avec les autres : l'affectivité joue un rôle capital » (p. 6 ; Livro do professor). <p>« L'introduction du Potfolio dans l'enseignement des langues cherche à promouvoir le plurilinguisme chez tous les élèves et étudiants ainsi qu'à développer l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères. Il</p>	<p>plurilingue e pluricultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transferência: conhecer melhor a língua e cultura maternas mediante o estudo da LE - Transferência: comparar conhecimentos das línguas - Alargar o repertório: saberes, novos conhecimentos <ul style="list-style-type: none"> - Usar as línguas para comunicar: dimensão pragmática da aprendizagem - Transferência: rentabilizar a transparência da LM e LE - Ter em conta o repertório dos alunos: LM, LE1, atitudes, aprendizagem, motivações <ul style="list-style-type: none"> - Transferência: saberes e comportamentos culturais são fundamentais para comunicar - Transferência: a comunicação implica transferência a vários níveis - Capacidade de se relacionar: ser estar e saber agir com os Outros - Promover o plurilinguismo e a autonomia na
--	--

	<p>favorise donc la promotion des plurilinguismes, le développement de l'aptitude à l'autoévaluation et l'encouragement des initiatives individuelles par la valorisation des compétences et expériences dans différentes langues étrangères, comme moteur de promotion d'un apprentissage réussi de la langue étrangère concernée. Le portfolio cherche à faire prendre conscience à l'utilisateur que toute compétence linguistique ou socioculturelle, même limitée, est une richesse dont il peut tirer profit. Toute expérience (...) peut être valorisée dans ce document. (...) bien évidemment, les professeurs de langues vivantes (ou d'autres matières) encourageront les élèves ou étudiants qui possèdent de par leur histoire personnelle ou leur origine familiale, la connaissance, même partielle, d'une autre langue à en faire mention dans le Portfolio. (...) il est naturellement possible (et souhaitable) que le professeur reproduise certaines de ces pages, les tienne à la disposition des élèves ou étudiants et les encourage à s'en servir » (p. 6, 7 ; Livre do professor).</p> <p>« L'élève doit se constituer une compétence plurilinguistique et pluriculturelle (formulée par le Cadre Européen des langues), ce qui passe nécessairement par l'apprentissage de deux langues étrangères au moins et, évidemment par une approche différenciée de la première et de la seconde langues étrangères. En effet, les élèves ont déjà pu développer certaines capacités lors de l'apprentissage de la première langue étrangère : ils savent articuler dans une autre langue que la leur et utiliser efficacement les connaissances linguistiques dont ils disposent dans une situation de communication, ils ont déjà réfléchi à l'usage des stratégies métacognitives (stratégies d'apprentissage et méthodes de travail) adaptées à l'apprentissage d'une langue. Le recours à l'analogie et au contraste avec la langue maternelle et la langue étrangère déjà acquise doit être à la base des cours de la seconde langue étrangère, permettant aux élèves de prendre conscience des savoirs et des savoir-faire qu'ils détiennent et des processus d'appropriation et d'intégration de nouvelles connaissances à celles déjà acquises » (p. 3 ; Livre do professor).</p>	<p>aprendizagem das línguas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repertório: consciencializar e valorizar o plurilinguismo/ pluriculturalismo - Repertório: valorizar as experiências linguísticas pessoais - Constituição do repertório: heterogéneo, reconhecimento dos saberes/ experiência em línguas fora da certificação escolar - Repertório: aprendizagem da LE1 e consciencialização da sua rentabilização - Transferência de saberes das línguas e de estratégias; - Transferência: a analogia e contraste são importantes na aprendizagem da LE 2 - Tomar consciência do repertório pessoal
Kestudi 8	« Quant aux exercices lexicaux, leur finalité est l'enrichissement au niveau des connaissances de vocabulaire, tout en cherchant à préparer à la traduction, mettant en évidence les différences et les ressemblances entre les deux langues » (p. 5 ; Livre do professor).	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: trabalhar o léxico numa perspectiva contrastiva para preparar à tradução
Kestudi 9	<p>« L'accent est lancé sur le travail de la langue comme instrument de communication, à travers la lecture de textes mais aussi la réalisation d'exercices d'activation lexicale (Homonymie, paronymie, polysémie, etc.) ce, sans, oublier de travailler le fonctionnement de celle-ci, toujours dans une perspective comparative et contrastive » (p. 4 ; Livre do professor)</p> <p>« Chaque unité contient (...)Des exercices de réflexion et d'application de la structure de la langue, au niveau</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: trabalhar o funcionamento da língua numa perspectiva contrastiva - Transferência: trabalhar o léxico numa

	lexical et grammatical. Les exercices lexicaux ont pour finalité l'enrichissement au niveau des connaissances du vocabulaire, tout en cherchant à préparer à la traduction, mettent en évidence les différences et les ressemblances entre les langues » (p. 5 ; Livro do professor).	perspectiva contrastiva para preparar à tradução
Génial 7	« <i>Génial 1</i> propicia uma interacção do Francês com a história pessoal e familiar do aluno, com os seus contactos com outras culturas e com várias disciplinas do currículo. Permite o desenvolvimento de práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade » (p. 4; introdução ao manual).	<ul style="list-style-type: none"> - Repertório: rentabilizar experiências pessoais, escolares e de intercâmbio com outras culturas - Promover atitudes de cidadania : cooperação e solidariedade
Génial 8	« <i>Genial 2</i> propicia uma interacção do Francês com a história pessoal e familiar do aluno, com os seus contactos com outras culturas e com várias disciplinas do currículo. <i>Genial 2</i> permite o desenvolvimento de práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade » (p. 4; introdução ao manual).	<ul style="list-style-type: none"> - Repertório: rentabilizar experiências pessoais, escolares e de intercâmbio com outras culturas - Promover atitudes de cidadania: cooperação e solidariedade
Génial 9	« <i>Genial 3</i> propicia uma interacção do Francês com a história pessoal e familiar do aluno, com os seus contactos com outras culturas e com várias disciplinas do currículo. <i>Genial 3</i> permite o desenvolvimento de práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade » (p. 4; introdução ao manual).	<ul style="list-style-type: none"> - Repertório: rentabilizar experiências pessoais, escolares e de intercâmbio com outras culturas - Promover atitudes de cidadania: cooperação e solidariedade
Si Facile 7	« <i>Si facile !</i> vai ajudar-te a desvendar um novo mundo. Vais conhecer outra cultura que, embora faça parte da União Europeia onde estás inserido, apresenta algumas diferenças. São essas diferenças que nos enriquecem, sobretudo se formos capazes de comunicar uns com os outros. Mas para comunicarmos é necessário falar a mesma língua » (p. 5; introdução para o aluno).	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da diversidade cultural e linguística - Comunicar numa mesma língua aproxima culturas
Si Facile 8	« No estudo de uma língua estrangeira consideramos fundamental criar modelos integradores de aprendizagem essenciais para que o aluno possa ir construindo uma competência que o estimule progressivamente de modo a criar-lhe confiança renovada » (p. 3; livro do professor). « É sabido que todo o percurso na língua estrangeira requer modelos integradores. Considerámos, por isso, fundamental criar situações para que o aprendente possa, neste percurso, ir construído uma competência que o estimule progressivamente a implicar-se com renovada confiança, em cada etapa » (p. 4; livro do professor).	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: criar mecanismos facilitadores da aprendizagem; mecanismos integradores, que conectem as aprendizagens; consciencialização dos processos de transferência
Si Facile 9	« Na continuação do <i>Si facile</i> nível 2 e numa perspectiva de ensino/aprendizagem em espiral, aprofundam-se conceitos culturais e de funcionamento da língua de uma forma mais complexa. Pretendemos que os alunos tomem consciência deste processo evolutivo e ganhem uma autonomia mais dinâmica. As várias propostas de actividades a desenvolver pretendem ser exploradas numa vertente de interdisciplinaridade, visando um	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: consciencialização dos processos de transferência - Repertório: consolidação de conceitos culturais e de funcionamento da língua

	<p>saber estar/saber ser mais consolidados. Na abordagem dos temas/ conteúdos programáticos foram, uma vez mais, utilizados documentos autênticos que põem os alunos em contacto com outra realidade, outra cultura, outra país » (p. 5; introdução ao professor).</p> <p>« É sabido que todo o percurso na língua estrangeira requer modelos integradores. Considerámos, por isso, fundamental criar situações para que o aprendente possa, neste percurso, ir construído uma competência que o estimule progressivamente a implicar-se com renovada confiança, em cada etapa » (p. 4; livro do professor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência de conhecimentos, atitudes, comportamentos entre as várias disciplinas - Transferência: criar mecanismos facilitadores da aprendizagem, mecanismos integradores que conectem as aprendizagens
Club des Mots 7	<p>« Procurámos elaborar este manual de acordo com as novas orientações da reorganização curricular, tendo em conta as competências essenciais definidas para as línguas estrangeiras: competências gerais e transversais e competências de comunicação. ... Assim, os conteúdos devem ser tratados numa progressão em espiral que permita um contínuo alargamento e aprofundamento de aprendizagens (cf. Competências Específicas das Línguas estrangeiras – pág. 41) » (p. 5, livro do professor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: orientações comuns às LEs, isto é, as competências essenciais são comuns para poderem ser reutilizadas de língua para língua no intuito de agilizar a aprendizagem - Repertório: consolidação, alargamento progressivo de conteúdos de aprendizagem - Transferência: processo em espiral que requer conexões com as aprendizagens anteriores
Club des Mots 8	<p>« Procurámos elaborar este manual de acordo com as novas orientações da reorganização curricular, tendo em conta as competências essenciais definidas para as línguas estrangeiras: competências gerais e transversais e competências de comunicação. ... Assim, os conteúdos devem ser tratados numa progressão em espiral que permita um contínuo alargamento e aprofundamento de aprendizagens (cf. Competências Específicas das Línguas estrangeiras – pág. 41) » (p. 5, livro do professor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: orientações comuns às LEs, isto é, as competências essenciais são comuns para poderem ser reutilizadas de língua para língua no intuito de agilizar a aprendizagem - Repertório: consolidação, alargamento progressivo de conteúdos de aprendizagem - Transferência: processo em espiral que requer conexões com as aprendizagens anteriores
Club des Mots 9	<p>« Procurámos elaborar este manual de acordo com as novas orientações da reorganização curricular, tendo em conta as competências essenciais definidas para as línguas estrangeiras: competências gerais e transversais e competências de comunicação. Assim, os conteúdos devem ser tratados numa progressão em espiral que permita um contínuo alargamento e aprofundamento de aprendizagens (cf. Competências Específicas das Línguas estrangeiras – pág. 41) » (p. 5, livro do professor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: orientações comuns às LEs, isto é, as competências essenciais são comuns para poderem ser reutilizadas de língua para língua no intuito de agilizar a aprendizagem - Repertório: consolidação, alargamento progressivo de conteúdos de aprendizagem - Transferência: processo em espiral que requer

		conexões com as aprendizagens anteriores
À Plein Gaz 8	<p>« Como sabes, toda e qualquer língua serve, antes de mais, para comunicar » (p. 3; introdução para o aluno).</p> <p>« Este projecto visa o desenvolvimento, por parte do aluno, das competências essenciais delineadas para as línguas estrangeiras, de acordo com o programa em vigor » (p. 2; Livro do professor).</p> <p>« Objectivos: Com base na nossa prática profissional diária, verificamos que o Francês continua a ser encarada como uma língua em desuso, normativa, e que o seu destino quase se esgota na compreensão escrita e na aplicação mecânica de regras gramaticais. Ora, como instrumento de comunicação que qualquer língua viva é, pretendemos lutar contra estereótipos e devolver ao Francês a sua dignidade e vitalidade. (...) deste modo, pretendemos que o próprio título do manual espelhe o dinamismo da língua francesa, bem como traduza a nossa vontade de incentivar os alunos para o seu estudo » (p. 9; livro do professor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão pragmática: princípio comunicativo importante para qualquer língua - Transferência: orientações comuns às LÉs, isto é, as competências essenciais são comuns para poderem ser reutilizadas de língua para língua no intuito de agilizar a aprendizagem - Desenvolver a competência intercultural, pela suspensão de juízos de valor e neutralizar representações
À Plein Gaz 9	<p>« É nosso desejo que o Francês volte a ser uma língua sedutora, motivadora e do agrado dos alunos que a elegeram como segunda língua estrangeira. Para isso, procurámos, mais uma vez, oferecer ao professor materiais adequados, diversificados e actualizados para ajudar o aluno na aquisição e no desempenho de competências essenciais em Francês, visando a sua progressiva autonomia e responsabilização enquanto cidadão europeu » (p. 3; introdução ao aluno).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a competência intercultural, pela suspensão de juízos de valor e neutralizar representações - Desenvolver o espírito de cidadania, enquanto cidadão europeu
Clop - Clop 7	<p>« A selecção dos conteúdos, actividades e exercícios visa favorecer uma perspectiva integradora no domínio das competências essenciais: falar/ouvir e ler/escrever em língua francesa, integrando, por sua vez, conhecimentos, capacidades e atitudes tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fornecer um instrumento de comunicação e de interacção com os francófonos, tendo em vista desempenhos adequados a várias situações de comunicação; - Desenvolver a compreensão e a tolerância entre comunidades de línguas diferentes » (p. 3; Introdução) 	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: criar mecanismos para transferir saberes, capacidades e atitudes - Usar a língua para comunicar: dimensão pragmática - Fomentar atitudes de tolerância face às línguas e culturas
Bizutages	<p>« Com efeito o manual Bizutages – 7º ano desenvolve uma gestão do percurso na aprendizagem que considera as circunstâncias específicas de cada etapa, assentando numa progressão em espiral permitindo assim, um contínuo alargamento de aprendizagens. E, neste contínuo de aprendizagens, o aprendente vai construindo uma competência que, progressivamente, o estimula a implicar-se, com renovada confiança, em cada etapa. Nesse sentido, cada um dos <i>dossiers</i> que compõem este manual, propõe tarefas que conduzirão ao desenvolvimento e à construção de uma competência plurilingue e pluricultural » (p. 16; Livro do professor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: processo em espiral que requer conexões com as aprendizagens anteriores - Repertório: alargamento progressivo de conteúdos de aprendizagem - Transferência: construção progressiva da competência plurilingue e pluricultural em cada dossier

Je bosse! 8	Nada	
Français. Com 7	<p>« Le public visé est un public de jeunes adolescents de 12-14 ans, habitué à réfléchir sur le fonctionnement de leur langue maternelle et familiarisé déjà avec l'apprentissage d'une première langue étrangère – l'anglais, le plus souvent -, ce qui devra être considéré comme un atout vu que cela facilite l'approche aux mécanismes du fonctionnement de la langue française. Cette méthode développe les compétences communicatives, grâce à de nombreuses activités interactives, en même temps qu'elle élargit l'horizon culturel des élèves sur le plan de la connaissance des modes de vie et de l'expression des sentiments par rapports aux autres. (...) L'accent est mis sur ce qui rassemble les adolescents plutôt que sur ce qui les différencie, car les valeurs qu'on préconise sont essentiellement celles de la solidarité, de la tolérance, du respect des différences individuelles, de la protection de la nature et de la citoyenneté. Comme la formation de la personnalité reste pour nous une priorité dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue, on consacre une part importante des activités à la discussion des valeurs et des points de vues, en même temps qu'on ouvre le français à une perspective interdisciplinaire. Cela permettra aux élèves d'acquérir des techniques et des stratégies transférables à plusieurs domaines de référence » (p. 17 ; Livre pratique du professeur).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: rentabilizar o que já se sabe da LM e da LE 1 em termos de competências de aprendizagem e de reflexão sobre o funcionamento das línguas - Repertório: enriquecer o repertório - Competência intercultural: saber interpretar e respeitar outros modos de vida – - Saber exprimir sentimentos - Valorizar o comum, respeitando a diversidade - Promover atitudes de cidadania - Transferência: consciencializar das estratégias e processos que ocorrem de disciplina para disciplina
Français. com 8	Nada	
Francês 10	<p>« Este manual estrutura-se dentro da linha conceptual dos novos programas de Francês do Ensino Secundário que <i>pretende construir uma competência plurilingue e pluricultural. Esta competência global, que é plural mas una, não justapõe competências distintas trabalhadas separadamente em LI, LII ou LIII, desenvolve antes em função do repertório comunicativo de cada indivíduo (cf: Un Cadre Européen Commun de Référence) ... À semelhança das outras Línguas Estrangeiras, o número de anos de aprendizagem deixa de ser um elemento diferenciador dos programas de Francês (Continuação), uma vez que a Competência estratégica adquirida no estudo de outras línguas aproxima os perfis dos alunos de LE I e LE II no final do 9º ano »</i> (Nota introdutória: 2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Composição do repertório: uno, plural, várias línguas - Processos de transferência de língua para língua - Transferência: competência estratégica nas línguas
Bleu Blanc Rouge 10	<p>« É nossa principal preocupação que o estudo da língua e cultura francesas participem na formação integral dos alunos, na sua história pessoal e familiar, sensibilizando –os à adopção de atitudes e valores inerentes a uma cidadania responsável e solidária. Assim, a selecção e organização dos temas pretende evidenciar o que é comum a todos os jovens que partilham o mesmo espaço comunitário e reflectem sobre os problemas da actualidade » (p. 3; apresentação alunos e professores).</p> <p>« Suggestion méthodologique: les documents présentés sont prétexte à faire connaître des aspects culturels du</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Repertório : rentabilizar as histórias de vida na aprendizagem - Promover atitudes de cidadania responsável e solidária - Valorizar o comum em termos europeus - Disponibilizar saberes culturais

	<p>monde francophone, en particulier, mais aussi à placer les élèves dans des situations souvent conflictuelles qui préoccupent tous les jeunes, en général. On prend appui sur le « connu », le « vécu » des élèves, c'est-à-dire leurs connaissances et leurs expériences en les aidant à anticiper sur le sujet traité, présenté par le document » (p. 3 ; livro do professor).</p> <p>« La traduction développe trois capacités fondamentales au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère : l'exactitude, la clarté et la flexibilité. L'exactitude par la sélection, le choix du mot juste, la clarté par l'interprétation du sens exact, et finalement, la flexibilité par l'entraînement du traducteur à la recherche. La traduction permet l'activité orale par :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) la discussion en classe à la recherche des expressions justes ; b) le développement de l'intégration d'un texte de départ ; c) la sélection et l'illustration d'aspects spécifiques d'expressions idiomatiques. <p>Pour faire une bonne traduction, il faut respecter quelques règles : - lire le texte-départ dans son entier pour bien le comprendre ; - souligner les mots de difficile compréhension et essayer d'en trouver le sens par le contexte ; - traduire en restant fidèle au texte-départ surtout en ce qui concerne les différents niveaux de langue ; - traduire le sens, l'idée générale des expressions idiomatiques ou des proverbes si on ne connaît pas l'équivalent dans la langue du texte d'arrivée. Par exemple : - Il fait un froid de canard. = Faz um frio de rachar (...); - se méfier de faux amis tels que: <i>pourtant</i> qui correspond à <i>no entanto</i> et non à <i>portanto</i> ; balcon qui correspond à <i>varanda</i> et não à <i>balcão</i> ; - éviter autant que possible l'usage du dictionnaire qui fait perdre du temps et peut être source d'erreur surtout si on n'est pas habitué à s'en servir régulièrement » (p. 173 ; manual).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber interpretar e saber colocar-se no lugar do outro - Saber avaliar comportamentos, representações, juízos de valor - Transferência: basear-se no que se sabe (saberes e experiências) para aprender - Tradução: tarefa que potencia o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem (rigor, objectividade e flexibilidade) - Orientações para a tradução
Bleu Blanc Rouge 11	<p>« É nossa principal preocupação que o estudo da língua e cultura francesas participem na formação integral dos alunos, na sua história pessoal e familiar, sensibilizando-os à adopção de atitudes e valores inerentes a uma cidadania responsável e solidária. Assim, a selecção e organização dos temas pretende evidenciar o que é comum a todos os jovens que partilham o mesmo espaço comunitário e reflectem sobre os problemas da actualidade » (p. 3; apresentação alunos e professores).</p> <p>« La traduction développe trois capacités fondamentales au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère : l'exactitude, la clarté et la flexibilité. L'exactitude par la sélection, le choix du mot juste, la clarté par l'interprétation du sens exact, et finalement, la flexibilité par l'entraînement du traducteur à la recherche. La traduction permet l'activité orale par :</p> <ul style="list-style-type: none"> d) la discussion en classe à la recherche des expressions justes ; e) le développement de l'intégration d'un texte de départ ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Repertório : rentabilizar as histórias de vida na aprendizagem - Promover atitudes de cidadania responsável e solidária - Tradução: tarefa que potencia o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem (rigor, objectividade e flexibilidade) - Orientações para a tradução

	<p>f) la sélection et l'illustration d'aspects spécifiques d'expressions idiomatiques.</p> <p>Pour faire une bonne traduction, il faut respecter quelques règles : - lire le texte-départ dans son entier pour bien le comprendre ; - souligner les mots de difficile compréhension et essayer d'en trouver le sens par le contexte ; - traduire en restant fidèle au texte-départ surtout en ce qui concerne les différents niveaux de langue ; - traduire le sens, l'idée générale des expressions idiomatiques ou des proverbes si on ne connaît pas l'équivalent dans la langue du texte d'arrivée. Par exemple : - Il fait un froid de canar. = Faz um frio de rachar (...); - se méfier de faux amis tels que: <i>pourtant</i> qui correspond à <i>no entanto</i> et non à <i>portanto</i>; <i>balcon</i> qui correspond à <i>varanda</i> et não à <i>balcão</i>; - éviter autant que possible l'usage du dictionnaire qui fait perdre du temps et peut être source d'erreur surtout si on n'est pas habitué à s'en servir régulièrement » (p. 169; manual).</p>	
Anti - Sèche 10 FG e FE	<p>« Cette année, les thèmes (ou contenus fonctionnelles) du programme te proposent non seulement de découvrir des aspects intéressants sur la France (et le monde francophone) mais cherchent à t'amener à réfléchir et prendre position face à certaines réalités. (...) il s'agit de t'aider à développer ton esprit critique, à faire de toi un (e) citoyen (ne) responsable et participatif(ve) » (p. 3 ; introdução ao aluno). « Dans (...) les pages (...) particulièrement conçues pour la FORMATION SPÉCIFIQUE (...) sont travaillées les Compétences de la TRADUCTION INTERLANGAGIERE (traduction F/P). Cette année, les élèves sont invités à traduire des textes complets » (p. 2 ; livro do professor).</p> <p>« A tradução é uma actividade praticamente natural nas aulas de Língua Estrangeira. Traduz-se sempre quando perante uma palavra, uma expressão ou um texto, neste caso, em Francês procuramos saber « Como se diz? » ou « O que quer dizer? » O que importa é não fazer uma TRADUÇÃO INTERLINEAR/ LITERÁRIA, uma tradução palavra a palavra, linha a linha, e passar para uma TRADUÇÃO INTERPRETATIVA, uma tradução que procura restituir o conteúdo significativo numa outra língua. Não se trata de transpor palavras de uma língua para outra, baseando-se nos significados oferecidos pelos dicionários e pondo em prática conhecimentos do funcionamento da língua. Não se trata de um simples "transcodage".</p> <p>Trata-se de responder a duas perguntas : - Quelle est la réalité décrite? - Quelle dirait-on au Portugal dans une même situation ? Uma tradução correcta deve : contemplar o sentido do enunciado e não exclusivamente o significado das palavras isoladamente; respeitar os níveis de língua e o tipo de vocabulário usado; encontrar a expressão portuguesa mais adaptada para cada situação (sobretudo expressões idiomáticas, figuras estilísticas, etc. mas também tendo em atenção a ambiguidade das palavras). Não pode haver equivalência perfeita entre duas línguas que reflectem duas culturas, duas formas diferentes de sentir e de ver o mundo, de se referir à realidade; por isso, nem sempre a tradução é um exercício fácil. Traduzir é fazer com que o que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Competência intercultural: saberes sobre culturas - Competência intercultural: saber aprender – identificar informações pertinentes sobre outras culturas; - Competência intercultural: saber interpretar e avaliar – interpretar culturas com distanciamento crítico, suspendendo juízos de valor - Tradução: actividade natural à aula; valorizar a tradução do sentido; - Directrizes para se realizar uma boa tradução

	<p>está dito numa língua o seja noutra, tentando manter uma equivalência semântica e expressiva dos dois enunciados.</p> <p>TRADUZIR UM TEXTO implica: compreender o texto, o seu conteúdo; Contextualizar: pesquisar o vocabulário específico e documentar-se sobre a temática tratada; Enunciar em Português o que se entendeu do texto, considerando sempre a mensagem na sua globalidade; Dividir o texto em unidades semânticas (conjunto de palavras que apresentam um significado); Traduzir cada unidade tendo em conta o contexto em que se encontra; Juntar os segmentos traduzidos e dar-lhe os últimos retoques para que o conjunto do texto tenha significado e seja correcto ao nível da outra língua; Verificar a correcção da tradução lendo em voz alta o texto ou pedindo a um colega para ler.</p> <p>Se o aluno abrir um dicionário de Francês/Português ou Português/Francês, constata que: Muitas palavras traduzem-se não por outra palavra mas uma expressão (...); Muitas palavras apresentam vários sentidos que são traduzidos por palavras diferentes na outra língua (...); Outras palavras juntam-se para adquirirem significado novo; Algumas palavras têm género e/ou número diferente.</p> <p>É preciso estar ainda atento: às expressões idiomáticas. Traduzir por expressões equivalentes, isto é, com o mesmo significado (...). Traduzir por uma expressão que tenha a mesma ideia, o mesmo conteúdo semântico; aos “falsos amigos”, isto é, palavras que parecem iguais mas têm significados diferentes (...); aos homófonos, isto é, palavras da mesma sonoridade e até da mesma ortografia; Aos parónimos, que são palavras muito semelhantes fonética e graficamente e com significados muito diferentes. (...); Aos neologismos, palavras que inventas influenciado pela semelhança entre as duas línguas. (...) Por outro lado, o funcionamento das duas línguas pode ser diferente e obrigar a estruturas distintas, por exemplo, em relação: aos pronomes pessoais (...), aos possessivos (...), aos artigos (...), aos advérbios (...), aos adjectivos (...), às preposições » (42-44; synthèse grammaticale).</p>	
Anti - Sèche 11	<p>« Cette année, les thèmes (ou contenus fonctionnelles) du programme te proposent non seulement de découvrir des aspects intéressants sur la France (et le monde francophone) mais cherchent à t’amener à réfléchir et prendre position face à certaines réalités. (...) il s’agit de t’aider à développer ton esprit critique, à faire de toi un (e) citoyen (ne) responsable et participatif(ve) » (p. 3 ; introdução ao aluno).</p> <p>« Ce manuel suit, évidemment, les tendances pédagogiques et didactiques actuelles et les nouvelles orientations du curriculum et du programme. Il prétend contribuer à ce que la pratique de l’enseignant (...) s’oriente définitivement vers le développement de compétences (...) Dans (...) les pages (...) particulièrement conçues pour la FORMATION SPÉCIFIQUE (...) sont travaillées les Compétences de la TRADUCTION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Competência intercultural: saber aprender – identificar informações pertinentes sobre outras culturas; - Competência intercultural: saber interpretar e avaliar – interpretar culturas com distanciamento crítico, suspendendo juízos de valor - Transferência: orientações comuns às LEs, isto é, as competências essenciais são comuns para

<p>INTERLANGAGIERE (traduction F/P). Cette année, les élèves sont invités à traduire des textes complets » (p. 2 ; livro do professor).</p> <p>« A tradução é uma actividade praticamente natural nas aulas de Língua Estrangeira. Traduz-se sempre quando perante uma palavra, uma expressão ou um texto, neste caso, em Francês procuramos saber « Como se diz? » ou « O que quer dizer? » O que importa é não fazer uma TRADUÇÃO INTERLINEAR/ LITERÁRIA, uma tradução palavra a palavra, linha a linha, e passar para uma TRADUÇÃO INTERPRETATIVA, uma tradução que procura restituir o conteúdo significativo numa outra língua. Não se trata de transpor palavras de uma língua para outra, baseando-se nos significados oferecidos pelos dicionários e pondo em prática conhecimentos do funcionamento da língua. Não se trata de um simples “transcodage”.</p> <p>Trata-se de responder a duas perguntas : - Quelle est la réalité décrite? - Quelle dirait-on au Portugal dans une même situation ? Uma tradução correcta deve : contemplar o sentido do enunciado e não exclusivamente o significado das palavras isoladamente; respeitar os níveis de língua e o tipo de vocabulário usado; encontrar a expressão portuguesa mais adaptada para cada situação (sobretudo expressões idiomáticas, figuras estilísticas, etc. mas também tendo em atenção a ambiguidade das palavras). Não pode haver equivalência perfeita entre duas línguas que reflectem duas culturas, duas formas diferentes de sentir e de ver o mundo, de se referir à realidade; por isso, nem sempre a tradução é um exercício fácil. Traduzir é fazer com que o que está dito numa língua o seja noutra, tentando manter uma equivalência semântica e expressiva dos dois enunciados.</p> <p>TRADUZIR UM TEXTO implica: compreender o texto, o seu conteúdo; Contextualizar: pesquisar o vocabulário específico e documentar-se sobre a temática tratada; Enunciar em Português o que se entendeu do texto, considerando sempre a mensagem na sua globalidade; Dividir o texto em unidades semânticas (conjunto de palavras que apresentam um significado); Traduzir cada unidade tendo em conta o contexto em que se encontra; Juntar os segmentos traduzidos e dar-lhe os últimos retoques para que o conjunto do texto tenha significado e seja correcto ao nível da outra língua; Verificar a correcção da tradução lendo em voz alta o texto ou pedindo a um colega para ler.</p> <p>Se o aluno abrir um dicionário de Francês/Português ou Português/Francês, constata que: Muitas palavras traduzem-se não por outra palavra mas uma expressão (...); Muitas palavras apresentam vários sentidos que são traduzidos por palavras diferentes na outra língua (...); Outras palavras juntam-se para adquirirem significado novo; Algumas palavras têm género e/ou número diferente.</p> <p>É preciso estar ainda atento: às expressões idiomáticas. Traduzir por expressões equivalentes, isto é, com o</p>	<p>poderem ser reutilizadas de língua para língua no intuito de agilizar a aprendizagem</p> <p>- 11º ano - tradução de textos: actividade natural à aula; valorizar a tradução do sentido;</p> <p>- Directrizes para se realizar uma boa tradução</p>
---	---

	mesmo significado (...). Traduzir por uma expressão que tenha a mesma ideia, o mesmo conteúdo semântico; aos “falsos amigos”, isto é, palavras que parecem iguais mas têm significados diferentes (...); aos homófonos, isto é palavras da mesma sonoridade e até da mesma ortografia; Aos parónimos, que são palavras muito semelhantes fonética e graficamente e com significados muito diferentes. (...); Aos neologismos, palavras que inventas influenciado pela semelhança entre as duas línguas. (...) Por outro lado, o funcionamento das duas línguas pode ser diferente e obrigar a estruturas distintas, por exemplo, em relação: aos pronomes pessoais (...), aos possessivos (...), aos artigos (...), aos advérbios (...), aos adjectivos (...), às preposições » (42-44; synthèse grammaticale).	
Flexible	Nada	
Manège 10	« Como poderás verificar logo nas primeiras aulas, o Francês é muito fácil. Sendo o Português e o Francês duas línguas derivadas do latim, apresentam muitas analogias, quer a nível do vocabulário quer a nível de estrutura. Essa semelhança vai facilitar imenso a tua aprendizagem. Encontrarás muitos vocábulos que compreenderás sem nunca os teres estudados, pela sua afinidade com o Português. Por nosso lado, trata-se de uma língua que veicula uma cultura muito próxima da nossa. O nosso país mantém, de longa data, laços estreitos com a França, tanto a nível cultural como a nível económico. Repara no número de neologismo de origem francesa. Observa ainda a quantidade de produtos franceses à venda no nosso país (desde carros, vestuário, produtos de beleza, produtos alimentares, etc.). De certo que, no início, não vais perceber todas as palavras, e nem é essa a intenção. Basta perceberes o essencial do texto para realizares as actividades. O vocabulário desconhecido voltará a aparecer noutros contextos, até que finalmente o consigas entender. É importantíssimo habituares-te a trabalhar com textos em que aparecem vocábulos desconhecidos. Constatarás rapidamente que isso não te impedirá de realizar as actividades propostas e que a tua aprendizagem será mais rápida. Tens de habituar-te e escutar e a ler várias vezes antes de dizeres que não compreendeste; habituar-te também a adivinhar, a descobrir o que não conheces pela observação, comparação, associação ou dedução. Tenta sempre desvencilhar-te e descobrir, aprender sem receios de errares » (p. 2; introdução ao aluno).	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência: a semelhança facilita a aprendizagem da LE - Atitudes de aproximação cultural e económica entre os dois países - Transferência de processos e consciencialização dos mesmos, para compreensão do texto: comparação, dedução ...
Manège 11	« Le programme d’une langue étrangère d’initiation en Enseignement Secondaire a été créé dans une perspective de troisième langue étrangère. Ainsi, en pensant à l’apprentissage de celle-ci, on part du principe que les élèves ont déjà acquis l’essentiel des compétences de compréhension qu’ils ne font maintenant qu’appliquer à un nouveau code linguistique, tout en découvrant une nouvelle culture, d’où un rythme d’acquisition beaucoup plus rapide.- la première année a été consacrée à l’apprentissage des formules	<ul style="list-style-type: none"> - Repertório: constituído por LM, LE1, LE2 ; saberes culturais das mesmas - Transferência de processos de compreensão facilita e acelera a aprendizagem de LE III

	<p>élémentaires et du vocabulaire essentiel, et au développement d'une attitude analytique et descriptive du fonctionnement morphologique et syntaxique de la langue. Il s'agit, maintenant, de mettre en pratique ce que (on le suppose) les élèves ont déjà appris dans les cours de langue (de langue maternelle et étrangère I et II) » (p. 3 ; Introdução, Livro do professor).</p>	<p>- Transferência: a LE III deve rentabilizar saberes e competências já adquiridas no LM, LEI, LEII</p>
--	---	--

Anexo 2 - Plano da Operacionalização

Neste plano, existem três grandes categorias: **Língua Materna**, **Tradução** e **Plurilinguismo**, cada uma, com as respectivas subcategorias. Transcrevemos informação sobre **Língua Materna**, **Tradução** e **Purilinguismo** dos manuais e organizámos esta informação de acordo com as subcategorias que definimos (coluna à direita).

Categoria Língua Materna

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
En Avant 7	1. Gauleses, habitantes da Gália (antiga denominação da França) (p. 9). Explicita dados culturais. Unidade 0. La France, les Français, le français. Unidade 0.	1. Gestão da aprendizagem
	2. Identifica, das imagens que te apresentamos, as que se relacionam com a França (p. 10). Instruções de aprendizagem. Imagens sobre a cultura francesa. Unidade 0.	2. Gestão da aprendizagem
	3. Há muitas palavras de origem francesa que nós utilizamos no dia-a-dia. Identifica e escreve as que estas imagens te sugerem (p. 16). Explicita aspectos de língua. Unidade 0.	3. Gestão da aprendizagem
	4. A estas palavras chamamos francesismos. Para alguns francesismos existem equivalentes em Português. Indica qual a palavra portuguesa que corresponde a cada um dos francesismos abaixo indicados (p. 16). Rubrica le français dans notre quotidien. Unidade 0.	4. Gestão da aprendizagem
	5. Enriquece a tua lista de palavras com a ajuda do colega do lado. No caso de terem dúvidas ou acharem que está incompleta, confrontem-na com a de outros colegas(p. 16). Rubrica le français dans notre quotidien. Unidade 0.	5. Gestão da aprendizagem
	6. Observa esta publicidade. Está escrita em dois idiomas: Inglês e Francês. Distingue-os copiando as frases em Francês. Reconheces algumas palavras? Quais? Tenta traduzir as palavras que copiaste. (p. 16). Rubrica S'exprimer en français. Unidade 0.	6. Gestão da aprendizagem
	7. Verifica os teus conhecimentos sobre a realidade francesa. Qual o animal emblemático(p. 18). Teste que se destina a avaliar aspectos culturais sobre a França. Unidade 0.	7. Gestão da aprendizagem
	8. Ficha de auto-avaliação (p. 194). A ficha em anexo destina-se à auto-avaliação de competências, de atitudes e	8. Auto-avaliação da

<p>Livro professor</p>	<p>comportamentos em relação à disciplina de Francês. Propõe-se que os alunos comparem os resultados da auto-avaliação e que sejam encorajados a encontrarem alternativas conducentes ao sucesso (p. 194). Ficha para cada período. As fichas para avaliar conhecimentos encontram-se em Francês.</p> <p>- Alguns itens desta ficha: Relaciono o que vejo com o que ouço ou leio; Retiro dos textos que ouço e leio informação essencial; Leio com correcção; Escrevo de forma legível e cuido a apresentação; Escrevo respeitando as regras de língua e utilizando adequadamente o vocabulário; Participo adequadamente nos diálogos; Esclareço as minhas dúvidas; Contribuo para o bom clima da aula; Cumpro as tarefas que me são propostas; Mantenho o caderno diário organizado e cuidado; Trago o material necessário; Sou rigoroso(a) na minha auto-avaliação.</p> <p>9. Mots difficiles: nesta rubrica, está registada em Português a tradução das palavras desconhecidas para o aluno. Esta rubrica está presente ao longo do manual. Ocorrências: p. 23, 24, 38, 40, 55, 60, 65, 66, 72, 81, 84, 86, 89, 92, 103, 104, 109, 110, 111, 112, 114, 123, 125, 127, 129, 131, 144, 148, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 170, 173, 174, 177, 178, 179, 181, 184, 191.</p> <p>10. Abordagem sociocultural, em língua materna, para: referenciar a finalidade do ensino da língua francesa e sua utilidade; localizar a França e os países francófonos; apresentar aspectos gerais e mais salientes ligados à geografia, à história, à civilização e à actualidade francesa. (...) sugerimos a utilização de métodos activos (...) e a comparação dos aspectos culturais franceses e os ingleses, servindo-se do material visual de apoio (p. 7). Unidade 0.</p> <p>11. Abordagem linguística para (...) consciencializar das diferenças entre o Português o Francês (p. 7). Unidade 0.</p> <p>12. Dialogar com os alunos de modo a permitir-lhes que, mesmo em Português, façam referência à sua ligação com a música: se tocam algum instrumento, se e quando costuma ouvir música, se já foram a algum concerto e de que tipo (p. 73). Diálogo para introduzir o tema da música. Unidade 3.</p> <p>13. A partir da audição da gravação e da observação da ilustração de Produire (rubrica do manual), propor a leitura do poema, fazendo pesquisa da compreensão global. Seria interessante chegar à tradução para Português, salientando que um texto como este se destina a alguém muito especial, a uma pessoa muito significativa. Permitir que os alunos falem das suas emoções, se essa for a sua vontade ...(p. 99). Recurso à LM para os alunos exprimirem as suas emoções sobre o amor. Unidade 4.</p>	<p>aprendizagem: competências, dos métodos de trabalho/ estudo, da sua atitude/comportamento na aula</p> <p>9. Semantização</p> <p>10. Gestão da aprendizagem Reflexão sobre finalidades do ensino/aprendizagem das LEs</p> <p>11. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>12. Reflexão sobre gostos pessoais musicais</p> <p>13. Reflexão sobre emoções</p>
<p>En Avant 8</p>	<p>1. Attention: rien (nada)...; personne (ninguém) ... (p. 117). Quadro síntese sobre a negação, no qual as expressões são traduzidas para Português. Primeira utilização da LM no manual. Facilitar a compreensão do sentido (livro do prof) Unidade 4.</p> <p>2. Attention: ne ... plus = já não (p. 119). Quadro síntese sobre a negação. E Facilitar a compreensão do sentido (livro do prof). Unidade 4.</p> <p>3. Mots difficiles p. 11, 13, 16, 17, 18, 25, 30, 37, 42, 44, 46, 49, 58, 62, 64, 66, 68, 82, 86, 88, 91, 95, 106, 107, 110, 122, 124, 132, 147,</p>	<p>1. Semantização: dar o significado par explicitar conteúdos gramaticais</p> <p>2. Semantização: dar o significado par explicitar conteúdos gramaticais</p>

<p>Livro professor</p>	<p>149, 151, 154, 156, 158, 161, 162, 176, 182, 184, 193, 196, 198, 200, 202, 204, 209, 215, 220.</p> <p>4. Ficha de auto-avaliação. A ficha em anexo destina-se à auto-avaliação de competências, de atitudes e comportamentos em relação à disciplina de Francês. Propõe-se que os alunos comparem os resultados da auto-avaliação e que sejam encorajados a encontrarem alternativas conducentes ao sucesso. Ficha para cada período. As fichas para avaliar conhecimentos encontram-se em Francês.</p> <p>- Alguns itens desta ficha: Relaciono o que vejo com o que ouço ou leio; retiro dos textos que ouço e leio informação essencial; Mobilizo o máximo de vocabulário e de estruturas gramaticais da língua quando falo ou escrevo; Participo de forma activa; Escrevo sem erros e cuido a apresentação; Invisto o que sei na resolução de situações novas; Reconheço e compreendo os meus erros para melhor aprender; Contribuo para o bom clima da aula; Cumpro as tarefas que me são propostas; Respeito as regras e coopero em trabalho de grupo; Mantenho o caderno diário organizado e cuidado; Trago o material necessário; Sou assíduo e pontual; Avalio e sou avaliado sem problemas ... (p. 222).</p> <p>5. Sugere-se que os alunos encontrem o vocabulário correspondente em Português e iniciem a organização de um minidicionário Francês-Português(p. 14). Unidade 0.</p> <p>6. Organização do dicionário (p. 21). Unidade 0.</p> <p>7. Organização do dicionário (p. 26). Unidade 0.</p> <p>8. Organização do dicionário (p. 49). Unidade 1.</p> <p>9. Chamar a atenção para a denominação das quantidades aproximadas. Comparar com o que se passa na língua portuguesa: um par de bofetadas ... (p. 56). Explicar conceitos de gramática. Unidade 1.</p> <p>10. Fazer o exercício oralmente, permitindo um pequeno debate entre os alunos sobre as opções apresentadas e a sua justificação. Utilizar o Português, se for preciso (p. 69). A questão pergunta em qual dos dois lugares, Québec ou Bruxelas, gostaria o aluno de passar alguns dias de férias. Unidade 2.</p> <p>11. Organização do minidicionário (p. 72).</p> <p>12. Organizar o minidicionário(p. 95). Unidade 3.</p> <p>13. Organizar o minidicionário (p. 96). Será a imagem que permitirá traduzir os vocábulos em Português. Unidade 3.</p> <p>14. Mandar observar as imagens que ilustram os textos. Falar globalmente sobre o tema ainda que com eventual recurso ao Português(p. 110). O tema incide nas festas e tradições. Unidade 4.</p> <p>15. Organizar o minidicionário (p. 115). Unidade 4.</p> <p>16. Organização do minidicionário (p. 188). Unidade 7.</p> <p>17. Organização do dicionário (p. 207). Unidade 8.</p>	<p>3. Semantização</p> <p>4. Auto- avaliação da aprendizagem: competências, dos métodos de trabalho/ estudo, da sua atitude/comportamento na aula</p> <p>5. Semantização</p> <p>6. Semantização</p> <p>7. Semantização</p> <p>8. Semantização</p> <p>9. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>10. Reflexão e interacção: debate sobre locais de férias</p> <p>11. Semantização</p> <p>12. Semantização</p> <p>13. Semantização</p> <p>14. Compreender as imagens e o tema</p> <p>15. Semantização</p> <p>16. Semantização</p> <p>17. Semantização</p>
<p>En Avant 9</p>	<p>1. (Travail par groupes. Avec tes camarades, essayez de trouver la différence entre amitié, passion et amour). Sugere-se que</p>	<p>1. Reflexão sobre sentimentos</p>

<p>Livro</p> <p>Professor</p>	<p>comecem pelos sentimentos com mais adeptos e que a discussão se faça em Português(p. 34). Unidade 1.</p> <p>2. Organise un petit dictionnaire français-portugais avec le vocabulaire qu'on t'a présenté (p. 39). Unidade 1.</p> <p>3. Mots difficiles : p. 9, 11, 20, 24, 27, 30, 32, 36, 37, 42, 45, 46, 48, 50, 52, 54, 64, 68, 71, 72, 74, 75, 83, 84, 86, 92, 95, 97, 100, 104, 116, 119, 120, 122, 124, 130, 133, 134, 136, 138, 140, 142, 144, 147, 148, 154, 156, 158, 160.</p> <p>4. Ficha de auto-avaliação (p. 162). A ficha em anexo destina-se à auto-avaliação de competências, de atitudes e comportamentos em relação à disciplina de Francês. Pode ser utilizada como base de contrato com os alunos (individualmente ou em grupo) com vista a um melhor aproveitamento ou comportamento. Constituirá uma forma de enfatizar os comportamentos desejáveis. Sugere-se que, à semelhança do ano anterior, os alunos comparem os resultados da auto-avaliação e que sejam encorajados a encontrarem alternativas conducentes ao sucesso. Os alunos podem individualmente comparar os resultados deste ano com os dos anos anteriores e assim terem a percepção do caminho percorrido. Esta reflexão pode ser partilhada em grande grupo.</p> <p>Ficha para cada período. As fichas para avaliar conhecimentos encontram-se em Francês.</p> <p>- Alguns itens desta ficha: Relaciono o que vejo com o que ouço ou leio; retiro dos textos que ouço e leio informação essencial; Mobilizo o máximo de vocabulário e de estruturas gramaticais da língua quando falo ou escrevo; Participo de formas activa; Escrevo sem erros e cuido a apresentação; Invisto o que sei na resolução de situações novas; Reconheço e compreendo os meus erros para melhor aprender; Contribuo para o bom clima da aula; Cumpro as tarefas que me são propostas; Respeito as regras e coopero em trabalho de grupo; Mantenho o caderno diário organizado e cuidado; Trago o material necessário; Sou assíduo e pontual; Avalio e sou avaliado sem problemas ...</p> <p>5. Organização do minidicionário (p. 21). Dedução da tradução a partir da transparência das palavras francesas. Unidade 2</p> <p>6. Explicar o sentido deste pronome, traduzindo as frases do diálogo de apresentação da dificuldade (p. 40). A propósito do pronome relativo dont. A tradução serve para ilustrar o funcionamento do pronome. Unidade 1.</p> <p>7. Continuar a organizar o minidicionário (p. 58). Unidade 2.</p> <p>8. Em Português, relembrar aos alunos as origens históricas do conflito do Médio Oriente, integrando o que foi estudado durante esta unidade e que reforça a procura da paz (p. 82). Mapa e texto integrado na temática solidariedade. Pretende-se sensibilizar para os problemas dos refugiados. Unidade 3.</p> <p>9. Poder-se-á proceder a um debate sobre o tema e suas implicações formativas, salientando a fugacidade deste tipo de celebridade e enfatizando o valor do talento. Este debate poderá ser feito em Português e permitirá o estudo comparativo com outros países, nomeadamente os francófonos (p. 94). Debate a propósito de programas como Ídolos, Operação triunfo. Unidade 4 .</p> <p>10. Insistir na compreensão do sentido de cada uma das expressões (pas du tout e non plus). Sugere-se o recurso à tradução, se</p>	<p>2. Semantização</p> <p>3. Semantização</p> <p>4. Auto- avaliação da aprendizagem: competências, dos métodos de trabalho/ estudo, da sua atitude/comportamento na aula</p> <p>5. Semantização</p> <p>6. Reflexão sobre o funcionamento da língua/ Comparação</p> <p>7. Semantização</p> <p>8. Reflexão sobre o tema da paz</p> <p>9. Reflexão e Interacção: exprimir-se sobre o fenómeno das celebridades fugazes</p> <p>10. Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico</p>
-------------------------------	--	--

	<p>isso facilitar (p. 107). Explicitar o funcionamento da língua. Unidade 4.</p> <p>11. Continuar a organizar o minidicionário (p. 126). Unidade 5.</p> <p>12. Continuar a organizar o minidicionário (p. 148). Unidade 6.</p> <p>13. ... debater com os alunos o interesse e o valor de aprender uma segunda língua estrangeira. Propor aos alunos a realização de um cartaz onde sejam apresentados de forma apelativa argumentos pró e contra a aprendizagem das línguas e do Francês em especial (...). O cartaz poderá ser feito em Francês e/ou Português(p. 157). Unidade 6.</p>	<p>11. Semantização</p> <p>12. Semantização</p> <p>13. Reflexão sobre a aprendizagem das línguas</p> <p>Gestão da aprendizagem</p>
--	---	--

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
<p>Prêt-à-Parler 7</p> <p>Livro</p> <p>professor</p>	<p>1. A unidade 0 vai permitir-te de : identificar e localizar a França e os países francófonos; perceber a noção de francofonia; descobrir alguns aspectos culturais/regionais da França; comparar dados culturais (realidades francesa e portuguesa ou dos países francófonos); reconhecer os galicismos; identificar características dos sistemas fonológicos e gráficos do Francês; aprender os primeiros números e algumas frases úteis na aula (p. 7). Objectivos explicitados para esta unidade .</p> <p>2. A França e os seus números. Sabias que ... (p. 8). Informações em Português sobre a França. Unidade 0.</p> <p>3. A França e os seus símbolos (p. 9). Vários exercícios sobre este tema em Português. Unidade 0.</p> <p>4. A França na Europa ((p. 10). Vários exercícios sobre este tema em Português. Unidade 0.</p> <p>5. A França de Norte a Sul (p. 11). Vários exercícios sobre este tema em Português. Unidade 0.</p> <p>6. A volta da França (p. 12). Actividades sobre regiões francesas. Vários exercícios sobre este tema em Português. Unidade 0.</p> <p>7. A França de A a Z (p. 13). Através do alfabeto retoma diversos nomes. Vários exercícios sobre este tema em Português. Unidade 0.</p> <p>8. A francofonia (p. 14 e 15). Vários exercícios sobre este tema em Português. Unidade 0.</p> <p>9. 20 perguntas sobre a França (p. 16). Teste cultural em Português. Unidade 0.</p> <p>10. Ici, on parle français (p. 17). Aborda, em Português, vocabulário derivado do Francês. Unidade 0.</p> <p>11. Os sons do Francês. As liaisons (p. 18). Estudo dos sons, inicia-se a introdução do Francês. Unidade 0.</p> <p>12. Algumas frases úteis na aula (p. 19). Estruturas comunicativas em Francês, partindo da explicação em Português. Unidade 0</p> <p>13. Os números (p. 19). Trabalhar os números. Unidade 0.</p> <p>14. 10 boas razões para estudares o Francês (p. 20). Texto em Português. Unidade 0.</p> <p>15. Da p. 160 a 166, existe um minidicionário com palavras traduzidas de Francês para Português.</p> <p>16. O professor perguntará aos alunos se perceberam as palavras que ouviram e leram em Francês. Ressaltará, então, o parentesco existente entre o Francês e o Português, fazendo com que o Francês seja uma língua acessível para nós (p. 12). Unidade 0.</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem</p> <p>2. Gestão da aprendizagem</p> <p>3. Gestão da aprendizagem</p> <p>4. Gestão da aprendizagem</p> <p>5. Gestão da aprendizagem</p> <p>6. Gestão da aprendizagem</p> <p>7. Gestão da aprendizagem</p> <p>8. Gestão da aprendizagem</p> <p>9. Gestão da aprendizagem</p> <p>10. Gestão da aprendizagem</p> <p>11. Gestão da aprendizagem</p> <p>12. Gestão da aprendizagem</p> <p>13. Gestão da aprendizagem</p> <p>14. Gestão da aprendizagem</p> <p>15. Semantização</p> <p>16. Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico</p>

	<p>17. O professor chamará a atenção para o facto de existirem várias estruturas, tal como acontece em Português (p. 25). A propósito da frase interrogativa. Reflexão sobre a língua. Unidade 3.</p> <p>18. No que diz respeito à realização dos exercícios sobre o imperativo, o professor deverá salientar o facto de que este exprime, geralmente, uma ordem e de que só existem três pessoas (comparará com a língua portuguesa). Sublinhará que a omissão do pronome pessoal sujeito só acontece neste modo verbal, pois, em Francês, o pronome pessoal sujeito é obrigatório antes do verbo (p. 25). Reflexão sobre a língua. Unidade 3.</p> <p>19. O professor poderá lançar o debate sobre a utilização do telemóvel, podendo fazer as seguintes perguntas: Consideras o teu telemóvel indispensável? Porquê? ... (p. 43). Perguntas em Português. Unidade 8.</p> <p>20. O professor pode completar o estudo, realizando um pequeno inquérito à turma sobre a informática e a utilização do computador (...) Eis as perguntas possíveis: tens computador em casa? (p. 43). Perguntas em Português(Quando as perguntas são para realizar em Francês, aparecem escritas em Francês). Unidade 8.</p> <p>21. Após o estudo do diálogo desta página, o professor pode colocar as seguintes perguntas aos alunos: Quem costuma ter medo? De quê?... (p. 47). Interacção. Unidade 9.</p> <p>22. O professor poderá pedir aos alunos para pesquisar o que foi feito em Portugal no ano do voluntariado (p. 47). Recolher informação em LM. Unidade 9.</p>	<p>17. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>18. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>19. Reflexão e interacção sobre meios de comunicação</p> <p>20. Reflexão e Interacção sobre a utilização de computadores</p> <p>21. Reflexão e Interacção sobre o medo</p> <p>22. Recolha de dados para realizar um trabalho</p>
<p>Prêt-à-Parler 8</p> <p>Livro</p> <p>professor</p>	<p>1. Da p. 168 a 173, existe um minidicionário com palavras traduzidas de Francês para Português.</p> <p>2. Sempre que possível, será de habituar o aluno a deduzir o sentido das palavras desconhecidas através do contexto ou socorrendo-se das semelhanças existentes entre as línguas francesa e portuguesa (p. 12). Unidade 0.</p> <p>3. Tendo em conta que o programa de Língua Portuguesa do 7º ano inclui o estudo dos contos tradicionais e das lendas, o professor poderá aproveitar o que os alunos estudaram anteriormente para introduzir o conteúdo e assim comparar lendas. Este estudo poderá ser completado com uma pesquisa na Internet (p. 16). Unidade 1.</p> <p>4. Quanto ao exercício sobre os sons, pretende-se também reforçar os conceitos de palavras homófonas, homógrafas e homónimas. Dadas as semelhanças existentes entre as línguas francesa e portuguesa, poder-se-á solicitar aos alunos que definam cada um dos conceitos antes da resolução do exercício (p. 21). Unidade 2.</p> <p>5. Chamar-se-á a atenção para o facto de, neste caso, o pronome <i>on</i> corresponder, em Português, ao pronome <i>se</i> que se refere às pessoas em geral (p. 26). Precisar o sentido de <i>on</i>. Unidade 3.</p> <p>6. Os alunos poderão, também, relembrando os conteúdos em Língua Portuguesa, elaborar uma publicidade para o electrodoméstico referido no diálogo ... (p. 26). Unidade 3.</p> <p>7. O professor insistirá no facto de as seguintes expressões de ligar: <i>sur, sous, devant, derrière</i> não serem seguidas da preposição <i>de</i>, contrariamente ao que acontece em Português(p. 26). Trabalhar a língua. Unidade 3.</p>	<p>1. Semantização</p> <p>2. Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico</p> <p>3. Reflexão sobre lendas dos dois países</p> <p>4. Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico</p> <p>5. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>6. Recolha/ reactivar de informação para realizar trabalho</p> <p>7. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p>

	<p>8. No que toca aos possessivos, os alunos serão levados a observar que, contrariamente ao que se verifica em Português, os determinantes são diferentes dos pronomes ... (p. 30). Trabalhar a língua. Unidade 4.</p> <p>9. O professor referirá que o processo de formação dos advérbios não difere muito do que acontece em Português. (p. 31). Trabalhar a língua. Unidade 4.</p> <p>10. O professor esclarecerá que, em Português, o pronome y poderá equivaler às formas lá ou aí. Relativamente ao pronome <i>en</i>, não existirá nenhuma forma realmente equivalente: corresponderá à preposição de + nome ... (p. 35). Trabalhar a língua. Unidade 5.</p> <p>11. No que diz respeito à realização dos exercícios sobre o <i>Présent progressif</i>, o professor deverá salientar o facto que este tempo exprime um acção que está decorrer (comparará com a língua portuguesa, podendo traduzir-se por <i>être en train de ...</i>) (p. 36). Trabalhar a língua. Unidade 5.</p> <p>12. No que respeito à realização dos exercícios sobre l' <i>expression de l'obligation e l'expression du but</i>, o professor deverá salientar o facto de que existem várias estruturas, tal como acontece em Português (p. 40). Trabalhar a língua. Unidade 6</p> <p>13. O professor pedirá aos alunos para contarem primeiro em Português, depois, em Francês, alguma situação caricata numa repartição pública ... (p. 41). Unidade 6.</p> <p>14. O professor chamará a atenção para o facto de não existirem em Francês, contrariamente ao Português, vários determinantes demonstrativos ... que nos permitem distinguir a noção de proximidade no espaço (p. 41). Trabalhar a língua. Unidade 6.</p>	<p>8. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>9. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>10. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>11. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>12. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>13. Reflexão e Interação: contar episódio humorístico</p> <p>14. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p>
<p>Prêt-à-Parler 9</p> <p>Livro</p> <p>professor</p>	<p>1. Da p. 168 a 173, existe um minidicionário com palavras traduzidas de Francês para Português.</p> <p>2. Da p. 135 e 136, existe um minidicionário com palavras traduzidas de Francês para Português para estudar o conto.</p> <p>3. Sempre que achar oportuno, o professor poderá pedir aos discentes para procurar, no fim do manual, os vocábulos desconhecidos que registarão, com a respectiva tradução, no caderno diário (p. 5). Unidade 0.</p> <p>4. Será sempre benéfico levar os alunos a deduzir o sentido dos vocábulos desconhecidos, assim como das regras gramaticais, partindo-se do contexto ou da analogia com a língua materna ... (p. 5). Unidade 0.</p> <p>5. Sugere-se que os alunos sejam levados a realizar um pequeno trabalho de pesquisa virtual sobre a criação desta biblioteca (Biblioteca Nacional de França). Posteriormente e com o apoio do professor de Língua Portuguesa, os alunos consultarão o site da Biblioteca Nacional Portuguesa de modo a conhecerem-na e poderem realizar um trabalho de comparação com a francesa (p. 13, 14). Unidade 2.</p> <p>6. Para a realização da tarefa pretendida (...), poder-se-á solicitar a colaboração dos professores de Educação Visual – no que toca ao património arquitectural – e de Língua Portuguesa – relativamente à recolha de canções tradicionais (p. 18). LM como língua recurso. Unidade 3.</p>	<p>1. Semantização</p> <p>2. Semantização</p> <p>3. Semantização</p> <p>4. Reflexão sobre a língua</p> <p>5. Recolha de informação para alargar conhecimentos e realizar trabalho</p> <p>6. Recolha de informação junto de outras disciplinas</p>

	<p>7. Existem sites acerca de outros festivais que poderão ser consultados de modo a estabelecerem-se comparações entre eles e até mesmo festivais portugueses (p. 23). Sites indicados de festivais portugueses. LM como recurso de informação. Unidade 4.</p> <p>8. Os vocábulos constantes do exercício 3 não são exaustivos, pelo que os alunos poderão acrescentar outros por eles sugeridos, aquando da correcção e traduzidos pelo professor (p. 23). Fornecer o sentido dos vocábulos. Unidade 4.</p> <p>9. O docente esclarecerá que, contrariamente ao que sucede em Inglês, o uso da dupla negativa em Francês (assim como em Português) é frequente e perfeitamente correcto (p. 23). Trabalhar a negação. Unidade 4.</p> <p>10. Poder-se-á esclarecer que, quando ocorrem com preposição, os pronomes <i>qui</i> e <i>lequel</i> podem traduzir-se por quem e qual respectivamente (p. 27). Trabalhar pronomes relativos. Unidade 5.</p> <p>11. Será também de insistir no caso do advérbio <i>depuis</i> que gera confusão dada a semelhança fonética com a palavra portuguesa depois (p. 32). Trabalhar a expressão de tempo. Diferenciar vocabulário. Unidade 6 .</p> <p>12. A turma realizará uma pesquisa (...) relativa aos grupos de solidariedade existentes na sua região ou até mesmo no país (p. 37). LM como língua de pesquisa. Unidade 7.</p> <p>13. Embora o conteúdo gramatical abordado ofereça alguma dificuldade (...) chamar-se-á a atenção dos alunos para a correspondência existente entre o Francês e o Português: de facto, as transformações processam-se da mesma forma (p. 37). Trabalhar a voz passiva. Unidade 7.</p> <p>14. Os discentes realizarão um trabalho de pesquisa sobre as profissões relacionadas com o domínio do meio ambiente existentes em Portugal (...) procurar-se-á saber, através da Internet ou de outra fonte de informação, se existem ou não redes como esta (Territoires et Environnement) em Portugal (p. 42). LM como língua de pesquisa. Unidade 8.</p> <p>15. Procurar-se-á saber, através da Internet ou de outra fonte de informação, se existem ou não organizações como esta em Portugal e quais são. Comparar-se-á o seu funcionamento com a referida organização (p. 43). LM como língua de pesquisa. Unidade 8.</p> <p>16. Depois do estudo do texto, far-se-á uma pesquisa para saber qual é o estado do meio ambiente em Portugal ... (p. 43). LM como língua de pesquisa. Unidade 8.</p> <p>17. Tentar-se-á saber qual ou quais são os cantores portugueses e franceses que introduziram o tema do ambiente nas suas canções e as referidas letras, comparando-se, assim, a preocupação que este tema provoca nuns e outros (p. 44). LM como língua de pesquisa. Unidade 8.</p>	<p>7. Recolha de informação</p> <p>8. Semantização</p> <p>9. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>10. Reflexão sobre o funcionamento da língua/ Comparação</p> <p>11. Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico</p> <p>12. Recolha de informação</p> <p>13. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>14. Recolha de informação/dados</p> <p>15. Recolha de informação/dados</p> <p>16. Recolha de informação/dados</p> <p>17. Recolha de informação/dados</p>
Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização

<p>Kestudi 7</p> <p>Caderno</p> <p>aluno</p> <p>Livro</p> <p>professor</p>	<ol style="list-style-type: none"> Objectivos da unidade 0 (La France, Les Français et le français) em Português (a explicitar o Francês): contrato de aprendizagem, comunicativo; linguístico etc... (p. 7). Várias actividades, cujas instruções são repetidas em Português(p. 8 a 12). No total, 10 instruções. Unidade 0. Lexique par thèmes (p. 217 a 222). No final do livro, minidicionário de Francês - Português. O Potfolio é uma ferramenta de avaliação propostas pelo Conselho da Europa para promover as línguas e as culturas (plurilinguismo e pluriculturalismo). A ideia é desenvolver a tua autonomia na aprendizagem das línguas estrangeiras e contribuir para o teu desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadão (europeu). Para tal é preciso que tomes consciência das tuas competências linguísticas ou socioculturais, porque são um bem do qual podes e deves tirar partido. Trata-se de um documento que procura fazer o balanço do teu saber-fazer, das tuas aprendizagens, das experiências por ti vividas e dos resultados alcançados. Nele vais registar o trabalho feito e as actividades desenvolvidas na disciplina de Francês (p. 2 a 15). No Portfolio, ficha de auto-avaliação das competências e atitudes, compreensão escrita/oral – leitura, audição, visionamento (p. 11). <ul style="list-style-type: none"> Tiro conclusões do que leio e ouço; anoto /sublinho informações imediatamente compreendidas; procuro informar-me junto dos meus colegas e professor; consulto o dicionário; Ficha de auto-avaliação das competências e atitudes, interacção escrita/ oral – dialogo com o professor e /ou os colegas, apresentação de trabalhos (p. 11). <ul style="list-style-type: none"> Estou atento(a) a indícios como a entoação, gestos, mímica, imagens (meios não-verbais); Deduzo informação a partir desses indícios; Reconheço momentos de tomada da palavra, de início de conversa e de conclusão; respeito a tomada da palavra dos meus colegas e intervenho Ficha de auto-avaliação sumativa (p. 15). Várias actividades, cujas instruções são repetidas em Português(p. 142 a 145). 8 actividades. Unidade 0. Comme tout est traduit en portugais vous pouvez les interroger sur ce qu’ils vont découvrir /apprendre dans ce module. Il est important que l’apprenant ait conscience des objectifs d’apprentissage, pour qu’il sache clairement le but de chaque activité et qu’il puisse, de ce fait, évaluer jusqu’à quel point il a compris ce qu’il fallait comprendre (p. 17) . Unidade 0. Cette activité fait appel aux connaissances des élèves et même à leur environnement immédiat puisqu’ils doivent rechercher des emprunts de mots français dans leur langue maternelle. Faire remarquer q’il y a aussi des mots portugais qui ont fait l’itinéraire contraire et ont été intégrés à la langue française ... compléter le dessin avec ces mots d’origine portugaise et, dans l’autre sens, choisir deux ou trois exemples et les y inscrire aussi (p.19). Unidade 0. Leur expliquer en langue maternelle les actes de paroles qu’ils vont apprendre, pour chaque unité (p. 21). Unidade 1. 	<ol style="list-style-type: none"> Gestão da aprendizagem Gestão da aprendizagem (10) Semantização Gestão da aprendizagem Auto- avaliação da aprendizagem: competências, atitudes e compreensão Auto- avaliação da aprendizagem: competências, atitudes e interacção Auto- avaliação da aprendizagem da língua Gestão da aprendizagem Gestão da aprendizagem Reflexão sobre o funcionamento da língua Gestão da aprendizagem
--	---	---

	<p>12. A ce stade de l'apprentissage, le professeur acceptera les mots en langue maternelle et se chargera d'en donner la traduction et de faire répéter le mot français à l'élève qui aura fait la proposition puis à l'ensemble du groupe (p. 21). Unidade 1.</p> <p>13. Leur demander de penser aux noms portugais et de découvrir si on retrouve la même origine dans la formation de ceux-ci (p. 21). Unidade 1.</p> <p>14. Leur demander en langue maternelle de penser à quelques situations où il est nécessaire d'épeler un nom ou un mot (p. 22). Unidade 1.</p> <p>15. L'alphabet français. Expliquer le fonctionnement du tableau : écriture phonétique + écriture graphique + prononciation à partir d'un mot portugais + prononciation à partir d'un mot français (p. 22). Unidade 1.</p> <p>16. Il faudra bien leur faire remarquer que, pour un seul verbe français, il y a deux possibilités en portugais, deux traductions SER e ESTAR, donc deux situations (p. 24). Unidade 1.</p> <p>17. Déterminants possessifs. Avant de faire l'exercice 1, leur dire que les déterminants possessifs en français commencent exactement par les mêmes lettres que les déterminants possessifs portugais excepté à la troisième personne du pluriel (p. 36). Aproximar as línguas. Unidade 2.</p> <p>18. Pronoms personnels toniques (...) suivant le cas, on emploiera en langue maternelle des formes différentes (p. 37). Individualizar casos de utilização diferentes. Unidade 2.</p> <p>19. Passé composé avec être : Pour les aider à comprendre cet accord du participe passé avec le sujet, rapprocher cette construction de : ele está cansado- elas estão cansadas (p. 38). Unidade 4.</p> <p>20. Les pronoms personnels COD : il est facile d'amener les élèves à faire des pronoms personnels COD à partir du portugais (s'ils ne se rappellent pas, donner des phrases d'exemple), il suffit de traduire. Il faut bien remarquer les différences entre les deux langues : la place du pronom (p. 39). Unidade 4.</p> <p>21. Déterminants démonstratifs : après la réalisation de l'exercice 4, faire remarquer à vos élèves qu'il n'y a pas une correspondance exacte entre les deux langues (p. 40). Unidade 5.</p>	<p>12. Semantização</p> <p>13. Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico</p> <p>14. Compreender</p> <p>15. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>16. Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico</p> <p>17. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>18. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>19. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>20. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>21. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p>
<p>Kestudi 8</p> <p>Livro</p> <p>professor</p>	<p>1. Potfolio (p. 1 a 16).</p> <p>2. Rapprocher « il y a » de la forme verbale en langue maternelle « há » (p. 13). Unidade 1.</p> <p>3. Expliquer que l'imparfait et le passé composé s'emploient de la même façon dans les deux langues (p. 77). Trabalhar a gramática. Unidade 3.</p> <p>4. Adverbes de manière : c'est un contenu assez facile puisque ces adverbes ressemblent beaucoup à ceux en langue maternelle (p. 93). Unidade 1.</p> <p>5. Faire noter la conclusion sur leur cahier : pour trois formes en langue maternelle une seule forme en langue française : este,</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem</p> <p>2. Semantização</p> <p>3. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>4. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>5. Reflexão sobre o funcionamento</p>

	<p>aquela, essa = cette (...) Attention au genre des mots que peuvent être différents dans les deux langues (p. 122). Diferenciar o léxico para compreender. Unidade 2.</p> <p>6. L'expression de la condition : c'est un contenu difficile parce que les temps verbaux ne sont pas équivalents dans les deux langues. En réalité, il faut bien savoir les règles énoncées (p. 142).</p>	<p>da língua: léxico</p> <p>6. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p>
<p>Kestudi 9</p> <p>Livro</p> <p>professor</p>	<p>1. Lista de vocabulário Português-Francês (p. 187 a 189).</p> <p>2. Potfolio (p. 1, 16).</p> <p>3. Nous te proposons de réaliser une enquête pour mieux connaître les problèmes et les souhaits de tes copains et de tes voisins. (...) en groupe, vous élaborerez le document en langue maternelle qui sera distribué, relevé et analysé. Les conclusions pourront être divulguées dans le journal de l'école, être remise à la direction de l'école ... (p. 87). Unidade 6.</p> <p>4. Comparer les données présentées avec les mêmes données sur la situation au Portugal que les élèves auront déjà recherché sur Internet (p. 8). A propósito de dados geográficos, culturais.... para apresentar a França. Unidade 0.</p> <p>5. Chaque fois qu'on découvre un nouveau verbe et sa conjugaison, il est important de bien souligner les aspects communs à tous les verbes. Dans le cas du verbe Voir, la traduction – VER- aide à retrouver le radical du futur (comme pour être – ser et aller – ir) (p. 53), a propósito da conjugação. Unidade 1.</p> <p>6. Le discours rapporté en langue française suit une structure très proche de celle de la langue maternelle. Les exercices devront surtout leur faire découvrir cela pour que plus tard dans la communication tout ne soit qu'une question de traduction (p. 54). Unidade 1.</p> <p>7. Avant de commencer cet exercice, expliquer aux élèves, en langue maternelle, ce qu'on attend d'eux- traduire en portugais les expressions données sur le cahier. Traduisez en langue maternelle sur votre cahier, les expressions suivantes : en 1999, le 12 août ... (p. 66). Trabalhar a expressão de tempo. Unidade 3.</p> <p>8. L'expression de l'obligation : faire noter qu'à une forme française peuvent correspondre deux en langue maternelle : falloir = ser necessário ... (p. 73). Unidade 4.</p> <p>9. ... réfléchir sur la construction passive de la langue française pour découvrir qu'elle se construit comme en portugais ; ce qui fait que c'est surtout une question de traduction plutôt que l'apprentissage qu'une nouvelle structure (p. 80). Unidade 5</p> <p>10. Pages à découvrir avec les élèves ou à faire découvrir à la maison puis à discuter en langue maternelle en classe pendant quelques minutes (p. 90). Assunto : solidariedade, instituições de cooperação internacional. Unidade 5.</p> <p>11. Attirer l'attention des élèves sur l'erreur habituelle qui tend à former l'adverbe à partir du portugais (p. 113). Diferenciar léxico; funcionamento da língua. Unidade 3.</p> <p>12. Rappeler bien la différence entre QUI et QUE, qui ont la même traduction en portugais (p. 124). Unidade 5.</p>	<p>1. Semantização</p> <p>2. Gestão da aprendizagem</p> <p>3. Recolha de informação sobre aspirações das próximos, redigir e publicar no jornal</p> <p>4. Recolha de informação</p> <p>5. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>6. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>7. Gestão da aprendizagem</p> <p>8. Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico</p> <p>9. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>10. Reflexão sobre solidariedade</p> <p>11. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>12. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Génial 7	<p>1. Unidade 0 "Bem vindos a França" (p 10 a 27). Rubrica: Bem-vindos ao Mundo francófono; países francófonos do mundo; A França- um país da União Europeia; Bem-vindos a Paris, A França. Os franceses e os seus produtos; Teste sobre a França; os sons e a grafia do Francês. No total, 5 instruções. Unidade 0.</p> <p>2. Na gramática minidicionário (p. 20, 28).</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem (5)</p> <p>2. Semantização</p>
Génial 8	1. Vocabulário para explicar o sentido dos textos (Francês/ Português) : p 28, 29, 51, 77, 99, 127, 157.	1. Semantização
Génial 9	1. Vocabulário para explicar o sentido dos textos : p 47, 69, 89, 111, 127, 147, 179, 201, 225.	1. Semantização

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Si Facile 7	<p>1. No fim de cada unidade, explicitação dos objectivos de aprendizagem que o aluno terá atingido. No fim de cada unidade, deverás ser capaz de: fazer a tua apresentação; apresentar alguém; caracterizar física e psicologicamente; saudar; responder à saudação (p. 18); contar um episódio do quotidiano escolar, localizar pessoas e/ou objectos; descrever a tua escola (p. 41); p. 68; 95; 117; 137;162 .</p> <p>2. Vocabulário para explicar os sentido dos textos: 21, 22, 28, 30, 32, 34, 44, 46, 56, 60, 70, 76, 87, 88, 98, 110, 120, 130, 141, 145.</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem</p> <p>2. Semantização</p>
Si Facile 8	<p>1. No fim de cada unidade, explicitação dos objectivos de aprendizagem que o aluno terá atingido. No fim de cada unidade, deverás ser capaz de: reconhecer elementos civilizacionais franceses; aplicar conhecimentos adquiridos (p. 5); descrever as tuas férias, identificar as principais ocupações dos jovens; descrever as tuas ocupações durante os teus tempos livres; falar dos teus gostos (p. 15); 48, 91, 127, 155, 178.</p> <p>2. Vocabulário para explicar os sentido dos textos: 19, 36, 40, 55, 58, 70, 78, 99, 109, 131, 146, 160, 167, 172..</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem</p> <p>2. Semantização</p>
Si Facile 9	<p>1. No fim de cada unidade, explicitação dos objectivos de aprendizagem que o aluno terá atingido. No fim desta unidade deverás ser capaz de: reconhecer elementos civilizacionais franceses, aplicar conhecimentos adquiridos (p5): (p. 16); exprimir os teus gostos pessoais, descrever um quadro, um escultura, etc., exprimir as tuas preferências perante uma obra literária, transmitir os teus gostos musicais (p44); 80, 98, 128, 154.</p> <p>2. Vocabulário para explicar os sentido dos textos: 11, 29, 35, 37,46, 49, 52, 54, 58, 60, 61, 63, 65, 68, 73, 82, 84, 86, 89, 91, 103, 106, 108, 110, 111, 113, 116, 120, 131, 136, 140, 145.</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem</p> <p>2. Semantização</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
--------	---	---------------

<p>Club des Mots 7</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Índice do manual em Português(p. 4, 5). 2. FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO MENSAL. Itens : Pronuncio; Leio com ritmo; Copio pequenos textos; Compreendo textos simples orais e escritos; Escrevo pequenos textos; Consigo dizer frases em Francês; Fui pontual. Fiz os trabalhos de casa; Organizei o meu caderno; Contribuí para um bom ambiente de trabalho; Estive com atenção na aula; Participei nas actividades. (p. 6, 7). 3. FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE FINAL DE PERÍODO: Compreender em Francês (compreendo o professor e os colegas; Compreendo pequenos enunciados orais e audiovisuais; compreendo as ideias gerais de textos orais quando o discurso é claro e pausado; compreendo as ideias principais de textos escritos); Interagir em Francês (participo numa conversa simples sobre temas que estou a estudar; respondo a perguntas sobre a vida quotidiana; compreendo mensagens escritas e redijo respostas adequadas); Produzir em Francês (exprimo oralmente o que quero transmitir; escrevo pequenos textos estruturados sobre assuntos estudados na aula); Saber estar ... saber aprender (comporto-me de forma adequada dentro da sala de aula; respeito as regras de trabalho definidas pelo professor; estou com atenção na aula; coopero com os meus colegas de trabalho e com o professor; dou opiniões, justificando-as; dou sugestões para a resolução de problemas; exprimo dúvidas ou dificuldades quando preciso; empenho-me nos trabalhos de grupo; tenho o caderno organizado; consulto o dicionário quando leio ou escrevo; consigo procurar informação fora ou escrevo; faço os trabalhos de casa; procuro trabalhar de forma autónoma; tenho cuidado na apresentação dos trabalhos; sou pontual; sou assíduo) (p. 8, 9). 4. TRUQUES PARA ESTUDARES MELHOR: 1. Esqueço facilmente palavras, frases e expressões (associa as palavras a imagens ou ideias divertidas; escreve as palavras e frases em papéis autocolantes; repete as palavras em voz alta; escreve ou desenha palavras novas); 2. Não compreendo um texto. Tem palavras difíceis (lê os títulos e subtítulos; observa os desenhos e as fotografias; relaciona os títulos e as fotografias do texto; levanta hipóteses sobre o texto; procura as palavras que são parecidas com o Português; consulta o dicionário do teu livro de Francês); 3. Tenho dificuldades em falar em Francês (procura outra maneira de dizer a mesma coisas; procura sinónimos, utiliza os gestos e a mímica para falar; consulta o glossário Português-Francês do manual); 4. Dou erros de ortografia. Não sei construir frases. Tenho dificuldades em encontrar as palavras certas (procura as palavras no glossário do teu livro ou no caderno diário; copia correctamente as frases em que deste erros; faz pequenas cópias); 5. Tenho dificuldades na gramática (consulta os quadros gramaticais do livro ou da gramática prática; compara as regras gramaticais do Francês com as do Português; repete os exercícios em que falaste; para além dos exercícios do livro, faz os exercícios da gramática prática); 6. Não sei trabalhar a partir de um teste que realizei (se a resposta está incompleta ou errada, procura a informação que falta ou na gramática; se a resposta contém erros ortográficos, relê o ponto 4) ; 7. Tenho dificuldades em avaliar o meu trabalho (registar, todos os meses, os teus progressos ou dificuldades na ficha da página 6, no final de cada período, faz a tua auto-avaliação a partir da ficha da 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão da aprendizagem 2. Auto- avaliação da aprendizagem: competências, atitudes e comportamentos 3. Auto- avaliação da aprendizagem: competências, atitudes e comportamentos 4. Auto- avaliação da aprendizagem: competências, atitudes e comportamentos
------------------------	---	--

<p>Livro</p> <p>professor</p>	<p>página 8) (p. 10, 11).</p> <p>5. La France, le pays et la langue (p. 12 - 27). Actividades indicadas em Português (localização geográfica da França na Europa e no mundo; os monumentos franceses mais conhecidos; os produtos franceses mais conhecidos; os galicismos; os sons; as instruções para gerir a aula que vão ouvir e utilizar em Francês; um teste final sobre o conteúdo desta unidade). No total 17 instruções. Unidade 0.</p> <p>6. No início de cada unidade (excepto a unidade 0), os objectivos da mesma são explicitados em Português(O que devo saber no final desta unidade: vocabulário sobre identidade, nome, idade, nacionalidade; meses do ano; alguns femininos ...). Pretende-se sensibilizar os alunos para o facto deste apontamento funcionar como uma síntese de conteúdos da unidade (p. 29). Ocorrência no manual: 8 vezes (p. 29, 49, 71, 93, 109, 131, 151, 167).</p> <p>7. Na unidade 1, todas as instruções são traduzidas em Português (p. 30 até 47). No total, 44 instruções. Unidade 1.</p> <p>8. Glossário que acompanha os textos: p. 38, 54, 61, 75, 78, 84, 96, 100, 112, 118, 122, 134, 140, 154, 161, 170, 176, 183</p> <p>9. Tradução das rubricas que introduzem itens gramaticais (excepto unidades 0 e 1) (ex: Les articles définis et indéfinis: Os artigos definidos e indefinidos): p. 56, 57, 62, 64, 76, 77, 82, 86, 88, 98, 99, 102, 103, 114, 116, 120, 124, 136, 137, 142, 143, 156, 157, 162, 163, 174, 178, 180, 184.</p> <p>10. Tradução de outras rubricas para introduzir vocabulário (excepto unidade 0 e unidade 1), p. 80 (as horas), p. 172 (as estações do ano).</p> <p>11. <u>Entendemos que o índice,</u> como instrumento de consulta, deve ser apresentado em Português, tal como, aliás, os esquemas gramaticais do SAVOIR FAIRE (p. 4).</p> <p>12. OBJECTIVOS DA FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO MENSAL. Levar o aluno: - ao conhecimento das competências a desenvolver; - à consciencialização da importância dos aspectos comportamentais e atitudinais no processo global de aprendizagem; - à melhoria desses mesmos comportamentos e atitudes através da auto-avaliação; - a integrar esta avaliação na proposta de auto-avaliação do período. Pontualmente, os alunos poderão utilizar os tópicos desta gestão para auto e hetero-avaliação em pares ou em grupo (p. 7).</p> <p>13. OBJECTIVOS DA FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DE FINAL DE PERÍODO: a) Dar a conhecer ao aluno as competências a desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem, assim como os critérios de avaliação. B) Facilitar-lhe a fundamentação da sua avaliação. SUGESTÕES: a) O professor poderá ler com os alunos os critérios de avaliação no início do ano lectivo; b) Os alunos poderão fazer o preenchimento desta ficha como trabalho de casa, antes da aula de auto-avaliação (p. 9).</p> <p>14. TRUQUES PARA ESTUDARES MELHOR: Sensibilizar os alunos para a consulta deste documento sempre que tiverem dificuldades específicas no estudo do Francês (p. 10). Interagir com os alunos (levando-os a dizer o que fazem nas</p>	<p>5. Gestão da aprendizagem (17)</p> <p>6. Gestão da aprendizagem</p> <p>7. Gestão da aprendizagem (44)</p> <p>8. Semantização</p> <p>9. Semantização</p> <p>10. Gestão da aprendizagem</p> <p>11. <u>Gestão da aprendizagem</u></p> <p>12. Avaliação</p> <p>13. Avaliação</p> <p>14. Avaliação</p>
-------------------------------	--	--

	<p>diferentes situações, partindo da sua experiência na aprendizagem da Língua estrangeira I (p. 11).</p> <p>15. Cerca de 70% do léxico é semelhante ao Português (p. 27). A propósito da rubrica (testa a tua capacidade de compreenderes a língua francesa). Unidade 0.</p> <p>16. Sensibilizar os alunos para o facto deste apontamento funcionar como uma síntese de conteúdos da unidade (p. 29). Indicação à margem dos objectivos da unidade 1.</p> <p>17. Chamar a atenção dos alunos (e comparar com a língua portuguesa): - os nomes dos meses escrevem-se, em Francês, com minúsculo (diferença); a utilização da preposição <i>en</i> com os meses do ano (semelhança) (p. 37). Estudar a expressão de tempo. Diferenciar e aproximar. Unidade 1.</p> <p>18. Exposição oral da informação em Português e Francês (p. 46). Actividade a propósito de nomes “Les prénoms à la mode”. Unidade 1.</p> <p>19. Solicitar aos alunos a diferença entre un/une/des e le/la/les, comparando os artigos com o Português (p. 56). Trabalhar a reflexão gramatical. Unidade 2.</p> <p>20. Introdução dos artigos contraídos a partir de BD, frases do esquema- síntese. Comparação com a língua portuguesa (p. 77). Reflexão gramatical. Unidade 3.</p> <p>21. Chamar a atenção para as semelhanças e diferenças entre o Português e o Francês (p. 80). A propósito do estudo das horas. Unidade 3.</p> <p>22. As hipóteses podem ser formuladas em Português (p. 84). Os alunos deverão formular hipóteses a partir de uma BD; terão que imaginar a história. Unidade 3.</p> <p>23. Trabalho de grupo: cada grupo traduz com a ajuda do dicionário um grupo de frases e apresenta-as à turma.(...) Depois de traduzirem os textos, os alunos poderão discuti-los com os professores e acrescentar algumas regras para um trabalho eficaz (p. 90). Ficha em Francês (petits trucs ... avant d’aller à l’école) cujo objectivo é dar algumas dicas para estudar melhor, bem como explicitar regras de cidadania. Unidade 3.</p> <p>24. Diálogo sobre hábitos de higiene e saúde em Português (p. 93). A propósito da unidade “On est en forme”. Unidade 4.</p> <p>25. Introduzir os verbos pronominais a partir do texto (...) comparar com os verbos reflexos em Português (p. 98). Trabalhar o funcionamento da língua. Unidade 4.</p> <p>26. Após o exercício, os alunos explicam a diferença entre a utilização de <i>parce que</i> e <i>à cause de</i>, comparando à língua materna (p. 99). Reflexão sobre a expressão de causa. Unidade 4.</p> <p>27. Avant de lire: as perguntas poderão ser formuladas em Português. A primeira leitura do texto poderá ser utilizada para os alunos compararem as suas perguntas com as do texto (p. 100). Pretende-se que o aluno, a partir das imagens (tabagismo) imagine que perguntas gostariam de formular ao médico da entrevista; esta actividade ocorre antes da</p>	<p>15. Reflexão sobre funcionamento da língua</p> <p>16. Gestão da aprendizagem</p> <p>17. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>18. Reflexão / exprimir-se sobre nomes</p> <p>19. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>20. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>21. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>22. Formular hipóteses para compreender o conteúdo da BD</p> <p>23. Negociação e reflexão sobre métodos de aprendizagem e cidadania</p> <p>24. Reflexão sobre higiene</p> <p>25. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>26. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>27. Reflexão sobre saúde</p>
--	--	--

	<p>leitura do texto. Unidade 4.</p> <p>28. Comparação com a língua materna (p. 116). A propósito da formação do futur proche. Unidade 5.</p> <p>29. Análise contrastiva dos determinantes demonstrativos e da sua utilização nas línguas francesa e portuguesa (120). Reflexão sobre o funcionamento da língua. Unidade 5.</p> <p>30. Antes da realização do teste, os alunos explicam, em Português ou em Francês, as palavras <i>beaucoup, assez, peu</i> (p. 139). Controlar o sentido das palavras, com efeito, os alunos terão que realizar um teste sobre alimentação escolhendo um das palavras citadas. Unidade 6.</p> <p>31. Formar grupos e distribuir um texto a cada grupo. Cada grupo lê e trabalha o seu texto com consulta do dicionário. Os grupos interagem trocando informações, em Português e Francês (p. 148). Compreender e confirmar o sentido dos textos. Unidade 6.</p> <p>32. Análise contrastiva com a língua materna para verificação das semelhanças (p. 157). Trabalhar o discurso directo e indirecto. Unidade 7 .</p> <p>33. Introdução dos graus dos adjectivos a partir de : - texto; conhecimentos dos alunos em língua materna (p. 178). Trabalhar o grau dos adjectivos. Unidade 8.</p> <p>34. Introdução do valor semântica do imperfeito e da sua utilização a partir de: - legendas (autrefois/ actuellement); - conhecimentos dos alunos em língua materna (p. 184). Trabalhar o funcionamento da língua. Análise contrastiva. Unidade 8.</p>	<p>28. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>29. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>30. Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico</p> <p>31. Compreender o sentido do texto</p> <p>32. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>33. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>34. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p>
Club des Mots 8	<p>1. Índice do manual em Português(p. 4, 5).</p> <p>2. FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO MENSAL (p. 6, 7). Itens : Pronuncio; Leio com ritmo; Copio pequenos textos; Compreendo textos simples orais e escritos; Escrevo pequenos textos; Consigo dizer frases em Francês; Fui pontual. Fiz os trabalhos de casa; Organizei o meu caderno; Contribuí para um bom ambiente de trabalho; Estive com atenção na aula; Participei nas actividades.</p> <p>3. FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DE FINAL DE PERÍODO: Compreender em Francês (compreendo o professor e os colegas, comparando pequenos enunciados orais e audiovisuais, compreendo as ideias gerais de textos orais quando o discurso é claro e pausado); Interagir em Francês (participo numa conversa sobre temas que estou a estudar; respondo a perguntas sobre a vida quotidiana; compreendo mensagens escritas e redijo respostas adequadas); Produzir em Francês (exprimo oralmente o que quero transmitir; escrevo pequenos textos estruturados sobre assuntos estudados na aula); Saber estar ... saber aprender (comporto-me de forma adequada dentro da sala de aula; respeito as regras de trabalho definidas pelo professor; estou com atenção na qual; coopero com os meus colegas de trabalho e com o professor; dou opiniões, justificando-as; dou sugestões para a resolução de problemas; exprimo dúvidas ou dificuldades quando preciso; empenho-</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem</p> <p>2. Auto- avaliação da aprendizagem: competências, organização do trabalho, atitudes e comportamentos</p> <p>3. Auto- avaliação da aprendizagem: competências, organização do trabalho, atitudes e comportamentos</p>

<p>Livro professor</p>	<p>me nos trabalhos de grupo; tenho o caderno organizado; consulto o dicionário quando leio ou escrevo; consigo procurar informação fora ou escrevo; faço os trabalhos de casa; procuro trabalhar de forma autónoma; tenho cuidado na apresentação dos trabalhos; sou pontual; sou assíduo)(p. 8,9).</p> <p>4. AUTO-AVALIAÇÃO: 1. Para ti, aprender Francês é ... ; 2. Que tipo de aluno és tu?; 3. Qual o teu nível de Francês?; Quais são as tuas actividades preferidas em Francês? (p. 23). No início do manual.</p> <p>5. No início de cada unidade (excepto a unidade 0), os objectivos são explicitados em Português(O que devo saber no final desta unidade: vocabulário sobre tempos livres, amigos, dinheiro; alguns femininos, determinantes possessivos, presente do indicativo). Pretende-se sensibilizar os alunos para o facto deste apontamento funcionar como uma síntese de conteúdos da unidade (p. 25). Ocorrência no manual: 9 vezes (25, 43, 63, 85, 105, 125, 145, 165, 187).</p> <p>6. Glossário que acompanha os textos: p. 28, 32, 46, 52, 68, 75, 88, 94, 109, 114, 128, 134, 148, 154, 168, 174, 190, 194.</p> <p>7. SABER APRENDER ... e avaliar o meu trabalho: a minha participação na aula, o meu trabalho de casa, o meu comportamento. No fim desta unidade, sou capaz de falar e escrever sobre; gostei das actividades de; preciso de praticar mais (os verbos,/ o vocabulário/ a leitura/ ...) (p. 40 e 41). O manual apresenta no final de cada unidade uma ficha de avaliação do saber aprender, como itens diferentes. A 1ª parte da ficha, que transcrevemos antes, é comum a todas ; a parte seguinte é diversificada, apresentando notas para ajudar o aluno (ex: compreender um texto é muito mais do que eu compreender todas as palavras, p. 103) Ocorrência: p. 60/61, 82/83, 102/103, 122/123, 142/143, 162/163, 184/185, 202/203.</p> <ul style="list-style-type: none"> - SABER APRENDER ... e avaliar o meu trabalho: para compreender o significado de uma palavra, não precisamos de consultar sempre o dicionário. Podemos tentar deduzi-lo: pelo contexto, pela semelhança com o Português... (p. 123). Nota que aconselha o aluno na compreensão das palavras. - SABER APRENDER ... e avaliar o meu trabalho: quando lemos um texto, ajuda-nos muito mobilizar tudo o que sabemos sobre o tema, conhecimentos que temos da língua materna ou do nosso conhecimento do mundo (p. 163). Nota que aconselha o aluno na compreensão dos textos. <p>8. Entendemos que o índice, como instrumento de consulta, deve ser apresentado em Português, tal como, aliás, os esquemas gramaticais do SAVOIR FAIRE (p. 4).</p> <p>9. OBJECTIVOS DA FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO MENSAL (p. 6, 7). Levar o aluno: - ao conhecimento das competências a desenvolver; - à consciencialização da importância dos aspectos comportamentais e atitudinais no processo global de aprendizagem; - à melhoria desses mesmos comportamentos e atitudes através da auto-avaliação; - a integrar esta avaliação na proposta de auto-avaliação do período. Pontualmente, os alunos poderão utilizar os tópicos desta gestão para auto e hetero-avaliação em pares ou em grupo (p. 7).</p>	<p>4. Auto- avaliação da aprendizagem</p> <p>5. Gestão da aprendizagem</p> <p>6. Semantização</p> <p>7. Auto- avaliação da aprendizagem: trabalho, participação, comportamento</p> <p>8. Gestão da aprendizagem</p> <p>9. Avaliação</p>
------------------------	--	---

	<p>10. OBJECTIVOS DA FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DE FINAL DE PERÍODO: a) dar a conhecer ao aluno as competências a desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem, assim como os critérios de avaliação; b) facilitar-lhe a fundamentação da sua avaliação. SUGESTÕES: a) o professor poderá ler com os alunos os critérios de avaliação no início do ano lectivo; b) os alunos poderão fazer o preenchimento desta ficha como trabalho de casa, antes da aula de auto-avaliação (p. 9).</p> <p>11. AUTO-AVALIAÇÃO. Esta actividade tem como objectivo levar os alunos a reflectirem sobre: - as suas representações relativamente à aprendizagem do Francês; - a sua atitude na sala de aula; - as suas competências em Francês. Sugere-se que esta reflexão seja feita, num primeiro momento, individualmente e, em seguida, colectivamente, o que também permitirá ao professor conhecer melhor a turma (p. 23).</p> <p>12. SABER APRENDER ... E AVALIAR O MEU TRABALHO. Esta rubrica aparece em Português porque as actividades nela incluídas foram pensadas para serem realizadas em língua materna. 1ª parte: Pretende-se levar o aluno a reflectir sobre a sua aprendizagem e sobre as suas atitudes. A verbalização desta reflexão pode também ajudar o professor a conhecer melhor os alunos e a tomar decisões sobre as actividades mais convenientes ao desenvolvimento da turma (p. 40). 2ª parte: actividades que ajudam os alunos a estudar em Francês. Deverão ser seleccionadas de acordo com as necessidades dos alunos (p. 41).</p> <p>13. Comparar a utilização dos pronomes em Português e em Francês (p. 92). Trabalhar os pronomes COD e COI. Unidade 4</p> <p>14. Comparação da utilização de <i>avant</i>, <i>avant de</i> e <i>après</i>, em Francês e em Português (p. 96). Trabalhar a expressão de tempo. Unidade 4.</p> <p>15. Os alunos procuram informações sobre a Guiné e Conacri (mapas, Internet...), em Português ou em Francês (p. 108). Pesquisa de informação. Unidade 5.</p> <p>16. Comparação dos pronomes relativos em Português e Francês: semelhanças e diferenças (p. 111). Reflexão gramatical. Unidade 5.</p> <p>17. Os alunos apresentam expressões que conhecem para exprimir um juízo de valor, em Português ou em Francês (p. 116). Trabalhar o sentido de expressões. Unidade 5.</p> <p>18. Os alunos levam para a aula outros exemplos de publicidade. (...) Descrição e comentário de publicidades televisivas, em Francês e Português (p. 178). Partilharem informação. Unidade 8.</p>	<p>10. Avaliação</p> <p>11. Avaliação</p> <p>12. Avaliação</p> <p>13. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>14. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>15. Recolha de informação/ dados</p> <p>16. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>17. Reflexão sobre juízos de valor</p> <p>18. Reflexão sobre publicidade</p>
Club des Mots 9	<p>1. Índice do manual em Português (p. 4, 5).</p> <p>2. FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO MENSAL (p. 6, 7). Alguns itens : Pronúncia, Leio com ritmo, copio pequenos textos, compreendo textos simples orais e escritos, escrevo pequenos textos, consigo dizer frases em Francês, fui pontual, fiz os trabalhos de casa, organizei o meu caderno, contribuir para um bom ambiente de trabalho, estive com atenção na aula, participei nas</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem</p> <p>2. Auto- avaliação da aprendizagem</p>

	<p>actividades.</p> <p>3. FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE FINAL DE PERÍODO: Compreender em Francês (compreendo o professor e os colegas; compreendo pequenos enunciados orais e audiovisuais; compreendo as ideias gerais de textos orais quando o discurso é claro e pausado; compreendo as ideias principais de textos escritos); Interagir em Francês (participo numa conversa simples sobre os temas que estou a estudar; respondo a inquéritos sobre a vida quotidiana; compreendo mensagens escritas e redijo respostas adequadas); Produzir em Francês (exprimo oralmente o que quero transmitir; escrevo textos simples e estruturados sobre assuntos estudados na aula); Saber estar ... saber aprender (comporto-me de forma adequada dentro da sala de aula; respeito as regras de trabalho definidas pelo professor; estou com atenção na aula; coopero com os meus colegas de trabalho e com o meu professor; dou opiniões, justificando-as; dou sugestões para a resolução de problemas; exprimo dúvidas ou dificuldades quando preciso; empenho-me nos trabalhos de grupo; tenho o caderno organizado; consulto o dicionário quando leio ou escrevo; consigo procurar informação fora do manual; faço os trabalhos de casa; procuro trabalhar de forma autónoma; tenho cuidado na apresentação dos trabalhos; sou pontual; sou assíduo)(p. 8,9).</p> <p>4. SABER APRENDER ... a conhecer-me. Classifica esta lista de actividades segundo a tua opinião. Em seguida, discute as tuas opiniões com os teus colegas: aprender lista de palavras; ler textos interessantes; descobrir regras de funcionamento da língua; falar em Francês de temas interessantes; repetir em voz alta; traduzir textos ou frases; fazer ditados; cantar em Francês; estudar regras de gramática; redigir composições; trabalhar em grupo; ler em voz alta; ouvir textos gravados; Ler contos; ler textos de imprensa; fazer exercícios de gramática; memorizar vocabulário ou regras gramaticais, outras (p. 21). Ficha no início do manual.</p> <p>5. No início de cada unidade (excepto a unidade 0), os objectivos explicitam-se em Português (O que devo saber no final desta unidade: vocabulário sobre profissões e projectos de futuro; presente do indicativo; passé composé,) Pretende-se sensibilizar os alunos para o facto deste apontamento funcionar como uma síntese de conteúdos da unidade (p. 23). Ocorrência no manual: 4 vezes (p. 23, 53, 85, 115, 147).</p> <p>6. SABER APRENDER ... E AVALIAR O MEU TRABALHO: a minha participação na aula, o meu trabalho de casa, o meu comportamento. No fim desta unidade, sou capaz de falar e escrever sobre; gostei das actividades de; Preciso de praticar mais (os verbos,/ o vocabulário/ a leitura/ ...) (p. 50 e 51). O manual apresenta no final de cada unidade uma ficha de avaliação do saber aprender, como itens diferentes. A 1ª parte da ficha, que transcrevemos antes, é comum a todas ; a parte seguinte é diversificada, apresentando notas para ajudar o aluno (ex: Para progredires na aprendizagem do Francês, é importante consultares frequentemente um dicionário e uma gramática, onde podes encontrar muita informação sobre questões de língua, p. 51). Ocorrência: p. 82/83; 112/113; 144/145; 178/179.</p>	<p>3. Auto- avaliação da aprendizagem e das atitudes</p> <p>4. Reflexão sobre a aprendizagem</p> <p>5. Gestão da aprendizagem</p> <p>6. Auto- avaliação da aprendizagem: métodos de trabalho, atitudes, competências</p>
--	---	--

<p>Livro</p> <p>prof</p>	<p>7. Glossário que acompanha os textos: p. 28, 41, 59, 65, 70, 91, 96, 103, 121, 127, 133, 150, 159, 166 .</p> <p>8. SABER APRENDER ... E AVALIAR O MEU TRABALHO: Esta rubrica aparece em Português porque as actividades nela incluídas foram pensadas para serem realizadas em língua materna. 1ª parte: Pretende-se levar o aluno a reflectir sobre a sua aprendizagem e sobre as suas atitudes. A verbalização desta reflexão pode também ajudar o professor a conhecer melhor os alunos e a tomar decisões sobre as actividades mais convenientes ao desenvolvimento da turma (p. 50). 2ª parte: actividades que ajudam os alunos a estudar em Francês. Deverão ser seleccionadas de acordo com as necessidades dos alunos (p. 51).</p> <p>9. Exploração do(s) conceito(s) de cultura, em língua estrangeira ou língua materna (p. 53). Actividade introdutória à unidade <i>cultura e estática</i>. Confrontar opiniões. Unidade 2.</p>	<p>7. Semantização</p> <p>8. Avaliação</p> <p>9. Reflexão sobre cultura</p>
--------------------------	---	--

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
<p>Plein Gaz 8</p> <p>Livro</p> <p>professor</p>	<p>1. No final desta unidade, serei capaz de: relembrar informações relativas à situação geográfica de França na Europa e no mundo; rever vocabulário e actos de fala usados em contexto escolar; avaliar, de forma lúdica, conhecimentos adquiridos no 7º ano (p. 8). No início de cada unidade, explicitação do que se espera do aluno: Ocorrências: p. 8, 15, 33, 51, 69, 83, 99, 116, 134, 150, 162, 180.</p> <p>2. Glossário no final de cada texto: p. 18, 22, 30, 36, 42, 45, 48, 54, 57, 61, 66, 72, 80, 87, 96, 102, 106, 112, 118, 123, 130, 139, 146, 154, 158, 165, 169, 177, 182, 188 .</p> <p>3. Grelha de auto-avaliação no final de cada unidade (Fiz os exercícios: Com facilidade; Com dificuldade; Não consegui). p. 33, 51, 69, 83, 99, 115, 149, 161, 179, 190.</p> <p>4. Página de apresentação da unidade (abertura da unidade). Nesta página constam objectivos linguísticos e culturais que o aluno deverá atingir no final da unidade. Estão formulados em Português, na primeira pessoa do singular, numa espécie de contrato de aprendizagem no qual é dado protagonismo ao aluno na construção da sua aprendizagem (p. 10).</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem</p> <p>2. Semantização</p> <p>3. Auto- avaliação da aprendizagem: escalas</p> <p>4. Gestão da aprendizagem</p>
<p>Plein Gaz 9</p>	<p>1. No final desta unidade, serei capaz de: testar os meus conhecimentos sobre a cultura e a civilização francesas; rever vocabulário e estruturas gramaticais estudadas em anos anteriores, avaliar, de forma lúdica, a aquisição de conhecimentos (p. 8). Ocorrências: p. 9, 16, 38, 58, 80, 102, 124, 146.</p> <p>2. Glossário no final de cada texto: p. 19, 24, 35, 41, 45, 54, 60, 67, 70, 76, 83, 86, 91, 99, 105, 111, 121, 127, 133, 148, 154, 162</p> <p>3. Grelha de auto-avaliação no final de cada unidade (Fiz os exercícios: Com facilidade; Com dificuldade; Não consegui). p. 37, 57, 79, 101, 123, 145, 164).</p> <p>4. Ficha de auto-avaliação por período (p. 165, 166, 167). Atitudes e valores - procurei: mostrar interesse pela disciplina;</p>	<p>1. Auto- avaliação da aprendizagem: língua e cultura</p> <p>2. Semantização</p> <p>3. Auto- avaliação da aprendizagem: escalas</p> <p>4. Auto- avaliação da</p>

	<p>participar de forma activa na aula e ordenada na aula; respeitar os outros; cumprir as regras/normas de funcionamento da aula; trabalhar de forma autónoma; ser assíduo e pontual; realizar os trabalhos de casa; ter o caderno diário organizado. Compreensão oral – procurei: apreender o significado global dos textos; reconhecer vocabulário /palavras/ já adquiridas; distinguir sons diferentes e/ou semelhantes; compreender informações a partir de diferentes suportes: textos gravados músicas, cliques ...); Expressão oral – procurei: utilizar vocabulário específico relativo às unidades estudadas; expressar-me em situação de comunicação recorrendo a vocabulário adequado; responder às perguntas colocadas sem dificuldade; respeitar a acentuação e a fonética das palavras; melhorar a minha pronúncia; emitir opiniões sobre assuntos propostos; Compreensão escrita – distinguir tipos de textos (cartas, entrevistas, diálogos); compreender textos escritos na sua globalidade; identificar as informações essenciais de um texto; reconhecer vocabulário já estudado; Expressão escrita – procurei utilizar vocabulário adequado para corresponder às questões; produzir enunciados correctos recorrendo a vocabulário preciso e variado e aplicando as estruturas gramaticais; emitir opiniões; expressar gostos e preferências.</p>	<p>aprendizagem: atitudes, métodos de estudo, competências</p>
--	--	--

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
<p>Clop-Clop 7</p> <p>Livro</p> <p>professor</p>	<ol style="list-style-type: none"> Unidade 0 em Português(p. 8 a 17). Actividades que incidem sobre a língua e cultura francesa. No total, 8 instruções. Unidade 0. Glossário de palavras em Francês/ Português(p. 13 – 16). No apêndice desdobrável do manual. Unidade 0. Savoir utiliser le dictionnaire. Dans certains cas, il y a des homophones qui changent de sens suivant le féminin ou le masculin. – La voile du bateau/ A vela do barco ; Le voile de la marié / O veú da noiva (p. 118, 119). Exemplo de frases em Português. Unidade 3. Par petits groupes, imaginez un programme pour rendre votre école plus propre, plus « verte ». Faites une mise en commun et choisissez le meilleur que vous pouvez soumettre à la commission exécutive (p. 167). Realizar em Português. Unidade 5. Estabelecer um diálogo com os alunos em língua materna sobre o seu primeiro dia de aulas: referir comportamentos colectivos relativos a esse dia ... (p. 35). Unidade 2. 	<ol style="list-style-type: none"> Gestão da aprendizagem Semantização Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico Recolha de informação/dados e realização Reflexão sobre o 1º dia de aulas

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
<p>Bizutages 7</p>	<ol style="list-style-type: none"> Unidade 0, rubricas e instruções traduzidas para Português (p. 6, 7). 9 Traduções. Unidade 0. Cherche dans ton pays des chansons et des comptines typiques de Noël (...) Organisez ensuite des dossiers avec (...) les informations trouvées sur les fêtes au Portugal (p. 94). LM como fonte de informação. Unidade 6. Lista de vocabulário (p. 13 – 16). 	<ol style="list-style-type: none"> Gestão da aprendizagem (9) Recolha de informação/dados Semantização

	2. La sécurité routière (...). Lis les journaux et les magazines portugais pour connaître la situation au Portugal. Rédige des slogans et fais des affiches sur le thème pour sensibiliser les citoyens à la lutte contre l'insécurité routière (p. 112). Trabalho projecto.	redacção de textos
--	--	--------------------

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Francês 10	<p>1. No início de cada unidade, os conteúdos (discursivos, lexicais, morfossintáticos e culturais) encontram-se em Português. (Unidade 1: p. 8; Unidade 2: p. 14; Unidade 3: p. 18 etc....; ao todo 27 unidades).</p> <p>Exemplo: Discursivos: sequência descritiva: caracterização de uma situação, de um processo, de um funcionamento, tendo em conta qualidades, propriedades, elementos.</p> <p>Lexicais: vocabulário relacionado com o mundo do ensino secundário, le lycée, do trabalho e da cidadania</p> <p>Morfossintáticos: passé composé – acordo do participio passado; a advérbio mieux, o adjectivo meilleur ...</p> <p>Culturais: relação entre o Ministério da Educação Francês e os lycéens; tradições francesas; sensibilização ao texto poético; o mundo do real, o mundo da fantasia; comparação entre o mundo dos lycéens franceses e o dos portugueses</p> <p>2. Cherchez aussi des titres portugais pour adolescents. (p. 44). Pesquisa sobre jornais. Unidade 4.</p> <p>3. Chez nous, en famille, à l'école ... Choisissez un/des adulte(s). Présentez-lui (leur) le coupon en portugais. Notez les réponses données. Demandez-lui (leur) son (leur) opinion sur cette initiative et notez-la, aussi (p. 62). Sobre famílias de acolhimento. Unidade 7.</p> <p>4. En groupe: faites un sondage auprès de vos copains, amis, de votre famille, de vos professeurs, sur le monde de l'argent (p. 87)</p> <p>5. Conto com lista de vocabulário (p. 184 a 186).</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem: apresentação dos objectivos das unidades</p> <p>2. Recolha de informação</p> <p>3. Recolha de dados</p> <p>4. Recolha de dados</p> <p>5. Semantização</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Bleu Blanc Rouge 10	<p>1. Par petits groupes, faites une enquête sur les organismes de solidarité qui existent au Portugal. Choisissez celui qui vous intéresse le plus et présentez-le au reste de la classe ... et pourquoi ne pas faire des adeptes ? (p. 109).</p> <p>2. Ensemble, écrivez au tableau une lettre pour la Commission Exécutive de votre lycée, pour lui proposer une campagne de solidarité dont vous déterminez les bénéficiaires et vous occuperez de l'organisation. (p. 109). Unidade 2.</p> <p>3. Trouve tout ce qu'il est possible de faire pour aider un handicapé dans la vie quotidienne. Rassemble tes idées sous forme de propositions à présenter à la Mairie de la ville (p. 117). Unidade 3.</p>	<p>1. Recolha de informação/dados e Reflexão sobre organismos de solidariedade</p> <p>2. Reflexão sobre solidariedade</p> <p>3. Recolha de informação e realização de trabalhos sobre deficiência</p>
Bleu Blanc	Sem lingua recurso à lingua materna.	

Rouge 11		
----------	--	--

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Anti-Sèche 10 FG	1. En groupe, faites une enquête dans votre école et découvrez quels sont vos héros, les hommes ou les femmes qui vous font rêver. Comparez avec le résultat obtenu avec ceux de votre livre (p. 81). L M como fonte de informação. Unidade 4	1. Recolha de informação/dados
	2. Cherchez à vous renseigner sur la situation au Portugal et comparez avec la situation en France. Consultez des sites sur le sujet (p. 149). A propósito do desemprego. LM como fonte de informação. Unidade 8.	2. Recolha de informação/dados
<u>Livro</u> professor	3. <u>Les effets de contexte ... et</u> les effets de transparence (mise en relief d'items lexicaux susceptibles de permettre le repérage du thème) n'ont que de très faibles effets sur la lecture et la compréhension, alors qu'ils jouent souvent un rôle important dans la lecture en langue maternelle. Les effets liés à la structure textuelle (conformité à un schéma textuel) ne sont pas exploités ; or, dans le code de la plupart des langues occidentales, le fonctionnement des textes est assez proche. Des stratégies bien installées en langue maternelle (le repérage et l'exploitation de la structure textuelle, pour faciliter la lecture par exemple) ne sont pas transférées spontanément en langue étrangère. Les apprenants tendent à s'attacher à la compréhension de chaque mot alors qu'une stratégie de compréhension peut être plus efficace (p. 4). Il existerait des opérations mentales sous-jacentes à toute langue qui une fois identifiées permettraient d'apprendre une nouvelle langue. La tâche serait facilitée si on pouvait rentabiliser les « ponts » existants entre les différentes langues, c'est-à-dire recourir à l'intercompréhension. Celle-ci rendrait possible le transfert de connaissances linguistiques, culturelles et d'apprentissage; l'intercompréhension étant la capacité que tout individu possède de donner un sens grammatical et pragmatique, culturel même, à des formes linguistiques méconnues ou inconnues (p. 6). Le transparent que nous présentons prétend justement mettre l'accent sur l'importance de l'intercompréhension, c'est-à-dire des connaissances linguistiques, cognitives et culturelles que l'élève a déjà acquises en langue maternelle et / ou en langue étrangère et dont on va faire le transfert pour apprendre cette nouvelle langue. - (...) <ul style="list-style-type: none"> - Transferts cognitifs : - indiquer les différentes parties et donner leur équivalent en langue portugaise (...) - Transferts lexicaux : - indiquer des mots transparents par rapport au portugais (...); - indiquer des mots transparents par rapport à l'anglais (...) - Transferts grammaticaux : - travailler certains mots et expressions : délivrance (mot composé par suffixation) – à partir de « deliver » (anglais) et « ance » (= ância, portugais) ... ; - indiquer la classe grammaticale de certains mots (p. 7) Sensibilizar os alunos para estratégias de intercompreensão. Unidade 0.	3. <u>Gestão da aprendizagem</u> : instruções para o professor sobre a rentabilização da proximidade das línguas

	<p>4. L'ADOLESCENCE, C'EST QUOI? L'exercice 1 sert à attirer leur attention, une fois de plus sur la facilité de compréhension des textes en langue étrangère grâce au grand nombre de mots « transparents » para rapport à leur langue maternelle. Certains étudiants restent « bloqués » sur un mot qu'ils ne comprennent pas. Or, pour comprendre un texte, il suffit de comprendre 70 à 80 % des mots. S'ils essaient de faire un effort et de raisonner à partir des mots dont ils connaissent ou ils devinent le sens, ils s'apercevront qu'ils comprennent beaucoup plus qu'ils ne le pensent (p. 16). Unidade 4.</p> <p>5. DETERMINANTS DEMONSTRATIFS: bien qu'ayant déjà étudié ce contenu les années précédentes, ils n'ont peut-être jamais fait le rapprochement avec la langue maternelle : - à chaque forme du démonstratif singulier, correspondent trois formes en langue maternelle ; - à l'unique forme pour le pluriel, la langue maternelle offre six formes. – la langue maternelle distingue ce qui est présenté près de l'émetteur (<i>este</i>), de ce qui est près du récepteur (<i>esse</i>), de ce qui est loin des deux (<i>aquela</i>). Le français ne fait que la différence entre ce qui est proche (-ci) et lointain (-là) (p. 16). Unidade 4.</p> <p>6. DETERMINANTS ET PRONOMS INDEFINIS. Observez avec vos élèves les phrases de l'exercice 4 et mettez en évidence le fait que quand « tout » est un déterminant, il est accompagné d'un article défini ou d'un autre déterminant (c'est la même chose en portugais) (p. 29). Unidade 9.</p>	<p>4. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>5. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>6. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p>
<p>Anti-Sèche 10 FE</p> <p><u>Livro</u> professor</p>	<p>1. En groupe, faites une enquête dans votre école et découvrez quels sont vos héros, les hommes ou les femmes qui vous font rêver. Comparez avec le résultat obtenu avec ceux de votre livre (p. 85). L M como fonte de informação. Unidade 4.</p> <p>2. Indique, en portugais, les deux grands thèmes abordés (p. 95). Depois da leitura do texto. Unidade 4.</p> <p>3. Cherchez à vous renseigner sur la situation au Portugal et comparez avec la situation en France. Consultez des sites sur le sujet (p. 161). A propósito do desemprego. Lm com fonte de informação. Unidade 8 .</p> <p>4. <u>Les effets de contexte</u> ... et les effets de transparence (mise en relief d'items lexicaux susceptibles de permettre le repérage du thème) n'ont que de très faibles effets sur la lecture et la compréhension, alors qu'ils jouent souvent un rôle important dans la lecture en langue maternelle. Les effets liés à la structure textuelle (conformité à un schéma textuel) ne sont pas exploités ; or, dans le code de la plupart des langues occidentales, le fonctionnement des textes est assez proche. Des stratégies bien installées en langue maternelle (le repérage et l'exploitation de la structure textuelle, pour faciliter la lecture par exemple) ne sont pas transférées spontanément en langue étrangère, Les apprenants tendent à s'attacher à la compréhension de chaque mot alors qu'une stratégie de compréhension peut être plus efficace (p. 4). Il existerait des opérations mentales sous-jacentes à toute langue qui une fois identifiées permettraient d'apprendre une nouvelle langue. La tâche serait facilitée si on pouvait rentabiliser les « ponts » existants entre les différentes langues, c'est-à-dire recourir à l'intercompréhension. Celle-ci rendrait possible le transfert de connaissances linguistiques, culturelles et d'apprentissage; l'intercompréhension étant la capacité que tout individu possède de donner un sens grammatical et pragmatique, culturel même, à des formes linguistiques méconnues ou inconnues (p. 6). Le transparent que nous présentons</p>	<p>1. Recolha de informação/dados</p> <p>2. Compreender o conteúdo do texto</p> <p>3. Recolha de informação/dados</p> <p>4. <u>Gestão da aprendizagem</u>: instruções para o professor sobre a rentabilização da proximidade das línguas</p>

	<p>prétend justement mettre l'accent sur l'importance de l'intercompréhension, c'est-à-dire des connaissances linguistiques, cognitives et culturelles que l'élève a déjà acquises en langue maternelle et / ou en langue étrangère et dont on va faire le transfert pour apprendre cette nouvelle langue .</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) - Transferts cognitifs : - indiquer les différentes parties et donner leur équivalent en langue portugaise (...) - Transferts lexicaux : - indiquer des mots transparents par rapport au portugais (...); - indiquer des mots transparents para rapport à l'anglais (...) - Transferts grammaticaux : - travailler certains mots et expressions : délivrance (mot composé par suffixation) – à partir de « deliver » (anglais) et « ance » (=ância, portugais) ...; - indiquer la classe grammaticale de certains mots (p. 7) <p>Unidade 0. Sensibilizar os alunos para estratégias de intercompreensão.</p> <p>5. L'ADOLESCENCE, C'EST QUOI? L'exercice 1 sert à attirer leur attention, une fois de plus sur la facilité de compréhension des textes en langue étrangère grâce au grand nombre de mots « transparents » para rapport à leur langue maternelle. Certains étudiants restent « bloqués » sur un mot qu'ils ne comprennent pas. Or, pour comprendre un texte, il suffit de comprendre 70 à 80 % des mots. S'ils essaient de faire un effort et de raisonner à partir des mots dont ils connaissent ou ils devinent le sens, ils s'apercevront qu'ils comprennent beaucoup plus qu'ils ne le pensent (p. 16). Unidade 4.</p> <p>6. DETERMINANTS DEMONSTRATIFS: bien qu'ayant déjà étudié ce contenu les années précédentes, ils n'ont peut-être jamais fait le rapprochement avec la langue maternelle : - à chaque forme du démonstratif singulier, correspondent trois formes en langue maternelle; - à l'unique forme pour le pluriel, la langue maternelle offre six formes. – la langue maternelle distingue ce qui est présenté près de l'émetteur (<i>este</i>), de ce qui est près du récepteur (<i>esse</i>), de ce qui est loin des deux (<i>aquela</i>). Le français ne fait que la différence entre ce qui est proche (-ci) et lointain (-là) (p. 16). Unidade 4.</p> <p>7. DETERMINANTS ET PRONOMS INDEFINIS. Observez avec vos élèves les phrases de l'exercice 4 et mettez en évidence le fait que quand « tout » est un déterminant, il est accompagné d'un article défini ou d'un autre déterminant (c'est la même chose en portugais) (p. 29). Unidade 9.</p>	<p>5. Reflexão sobre o funcionamento da língua; rentabilização da proximidade das línguas</p> <p>6. Reflexão sobre o funcionamento da língua: rentabilização da proximidade das línguas</p> <p>7. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p>
<p>Anti- Sèche</p> <p>11º ano</p> <p>Livro</p>	<p>1. Et au Portugal, comment ça se passe? Fais un petit tour chez le marchand de journaux le plus proche et présente la presse jeunesse de ton pays (p. 25). L M como fonte de informação. Unidade 1.</p> <p>2. L'auteur donne une idée : faire un « weblog » pour la classe. Pourquoi ne pas vous y mettre ? (...) créer des textes en français (et en portugais) sur votre classe (p. 51). Unidade 1.</p> <p>3. Observe la réalité portugaise et cherchez des exemples d'émissions télé ou radio et des campagnes de la presse en faveur d'une bonne cause. Présentez-les à vos camarades (p. 81). L M como fonte de informação. Unidade 2.</p> <p>4. L'exercice 4 travaille spécifiquement les effets de transparence (mise en relief d'items grammaticaux susceptibles de</p>	<p>1. Recolha de informação</p> <p>2. Recolha de informação e criação de textos</p> <p>3. Recolha de informação/dados e Reflexão sobre programas televisivos</p>

Professor	<p>permettre le repérage du thème) (p. 4). Instruções para o professor retomar o trabalho. Unidade 0.</p> <p>5. Pronoms relatifs invariables: faire remarquer que, dans certains cas, la difficulté est surtout due au fait que la préposition en français et en portugais n'est pas la même (p. 20). Unidade 3.</p>	<p>4. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>5. Reflexão sobre o funcio. língua</p>
-----------	--	--

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Flexible 10	<p>1. Alguns tópicos do índice em Português (p. 4) introdução; tópicos de reflexão e actividades; ultrapassar dificuldades .</p> <p>2. Unité de démarrage. I partie. Méthodologie pour l'enseignement - apprentissage du français: savoir où on va, par où on va.(Tu vas réfléchir, très exceptionnellement en portugais, sur plusieurs aspects essentiels de l'apprentissage des langues, pour que tu puisses ensuite apprendre consciemment et réussir ton apprentissage, p. 10). Nesta parte, registam uma série de tópicos de reflexão e discussão para os alunos (p. 10-15). Enxertos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguém disse que, no do século XXI, quem não souber pelo menos três línguas será considerado analfabeto (p. 10); Como se aprende uma língua estrangeira? (p. 11); - Ultrapassar dificuldades. <ul style="list-style-type: none"> o Quando sentires dificuldades em compreender um texto escrito (não literário), tenta perceber porquê (...)Não desistas, faz qualquer coisa ... Procura recolher informações sobre o tema, recorrendo a outros textos sobre o mesmo assunto /em qualquer língua); se puderes, socorre-te de dicionários para descobrires o sentido de alguns vocábulos ou expressões-chave ... (p. 13); o Quando sentires dificuldades em compreender um texto literário, tenta perceber porquê: (...) Não desistas, faz qualquer coisa ... Como último recurso, lê o texto como uma tradução por perto... (p. 13) o Quando sentires dificuldades em transmitir o que tens para dizer (oralmente ou por escrito) tenta perceber porquê: (...) recorre ao dicionário ou pede ajuda. (Em último caso – mas só em último caso -, usa a palavra portuguesa)(p. 14); Lê textos onde se ensinem as regras de redacção. Pede ao teu /à tua professor/a de Português que recorde, nas aulas, as regras básicas de composição ou que te forneça material sobre o assunto ... (p. 15) <p>3. Dialoguer avec tes camarades. Fais un sondage auprès de quelques – un(e)s de tes camarades de classe et de quelques jeunes de 15-24 ans habitant dans cette région. Organise et analyse les résultats (p. 35). LM como fonte de informação. Unidade 1.</p> <p>4. Est-ce qu'au Portugal il y a aussi un changement dans les rapports parents-enfants? Renseigne-toi auprès de tes parents (...) (p. 61). Redigir as conclusões em Francês. LM como recurso de informação. Unidade 1.</p> <p>5. Utilise les mêmes techniques pour faire un reportage (à rédiger en français) sur, par exemple, des immigrés venus des pays</p>	<p>1. Gestão da aprendizagem</p> <p>2. Reflexão sobre aprendizagem da língua</p> <p>3. Recolha de informação/dados</p> <p>4. Recolha de informação/dados e redacção das conclusões</p> <p>5. Recolha de informação/dados</p>

<p>Caderno</p> <p>Aluno/gram.</p>	de l'Est, d'Afrique, du Brésil, qui vivent et travaillent au Portugal (dans ta région) ou sur l'intégration d'élèves venu (e) s d'autres écoles. Ce travail peut être élaboré en groupes de deux ou trois (p. 175). LM como fonte de pesquisa. Unidade 2.	
	6. D'une manière générale quand il n'y aucun article en portugais, il existe normalement en français un partitif ... Compare les deux langues et tire tes conclusions .. (p. 4). Reflexão sobre o funcionamento da língua.	6. Reflexão sobre o funcionamento da língua
	7. Le passé simple et le passé composé : en portugais, le pretérito perfeito composto (tenho feito, par exemple) n'a pas la même signification que le pretérito perfeito simples (fiz). Mais en français, le passé composé (par exemple, j'ai fait) a à peu près la même valeur que le passé simple (je fis)... (p. 22). Explicar o funcionamento da língua.	7. Reflexão sobre o funcionamento da língua
	8. La forme passive en français ne diffère pas de la passive en portugais ... (p. 34). Explicar o funcionamento da língua	8. Reflexão sobre o funcionamento da língua
	9. Analyse ces phrases, afin que tu puisses remarquer une importante différence entre le portugais et le français ... (p. 39). Explicar o funcionamento da língua, a expressão de finalidade.	9. Reflexão sobre o funcionamento da língua
	10. L'expression de la condition : Tu dois remarquer certaines différences entra la construction des propositions conditionnelles en portugais et en français (p. 41). Explicar o funcionamento da língua.	10. Reflexão sobre o funcionamento da língua

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
<p>Manège 10</p> <p>Livro</p> <p>Professor</p>	<p>1. Les exercices 1 et 2 servent à rendre les élèves conscients de la proximité lexicale existant entre les deux langues et de l'existence de beaucoup de mots (plus ou moins), transparents donc faciles à comprendre (p. 4). Unidade 0.</p> <p>2. Observez le titre et décrivez les images (les élèves parleront en portugais et le professeur reprendra leurs idées en français, écrivant les mots-clés au tableau : élèves, garçon, fille) (p. 9). Unidade 1.</p> <p>3. Analysez le texte : Mettre en évidence les mots transparents et le contexte (connaissance de la même situation au Portugal), qui permettent aux élèves de comprendre la situation de communication présentée (p. 9). Unidade 1.</p> <p>4. Les élèves auront beaucoup de difficultés à s'habituer au passé composé, d'abord parce qu'il correspond à un temps simple en langue maternelle, ensuite parce qu'on a deux auxiliaires et plusieurs règles d'accord du participe passé (p. 15). Unidade 5.</p> <p>5. Faire remarquer la ressemblance de entendre avec son faux amis entender ... (p. 20). Unidade 8.</p> <p>6. Réfléchir sur leur langue maternelle. Est-ce qu'ils disent : « Quando eu fui pequenina gostava muito de brincar ?Alors ils ont deux temps pour exprimer le passé. Le français aussi : le passé composé et l'imparfait... (laissez-les arriver à cette conclusion avec le groupe) (p. 20). Unidade 8.</p>	<p>1. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>2. Compreender a partir da descrição de imagens</p> <p>3. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>4. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>5. Reflexão sobre o funcionamento da língua: léxico</p> <p>6. Reflexão sobre o funcionamento da língua</p>
Manège 11	1. Cherche (sur Internet, par exemple) des données sur les possibilités d'apprentissage offertes par le système éducatif portugais et rédige un petit texte de synthèse, en langue française (p. 35). LM como fonte de pesquisa. Unidade 2.	1. Recolha de informação/dados

<div>Livro</div> <div>professor</div>	2. En groupe: faites l'analyse des changements entre les deux groupes de la même phrase. – Comparez avec la langue maternelle (p. 143). Esta reflexão pretende analisar a construção da voz passiva a partir de exemplos. Unidade 8.	2. Reflexão sobre o funcionamento da língua
	3. Il s'agit de (...) travailler la langue comme outil de communication, à travers des exercices d'enrichissement lexical (homonymes, paronymes, antonymes, dérivés, etc.) et grammaticaux, toujours sous une perspective comparative et contrastive, ceux-ci étant vus comme étape essentielle et obligatoire pour passer à la production d'énoncés... (p. 3).	3. Reflexão sobre o funcionamento da língua
	4. Profitez-en pour visiter la page Internet de RFI (les élèves y découvriront qu'on y passe des émissions en langue portugaise (p. 13).	4. Recolha de informação/dados

Categoria Tradução

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
<div>En Avant 7</div> <div>Ficha</div> <div>autoavaliação</div> <div>Exercícios</div> <div>livro aluno</div> <div>Livro</div> <div>professor</div>	1. Copie et traduis les mots repérés dans l'exercice 2 : Le bonheur/ je le veux/dans le cœur/ Heureux/Heureux/À bas la peur (de Francês para Português) (p. 122). Realizar o exercício 2 para consciencialização das diferenças – <i>transcrição das instruções no livro do professor</i> . Unidade 5.	1. Diferenciar o léxico	1. Lexical
	2. Traduire/ écrire. Traduis le petit poème « Le coquillage » (p. 164). Tradução depois da audição e análise do poema. Unidade 7.	2. Verificar a compreensão das ideias	2. Avaliativa
	3. Traduis en français: Sou Portugais (portuguesa). Vou à escola. Estudo Francês. Chamo-me (p. 61). Actividade comunicativa (designação do manual). Trabalhar a ortografia e consolidar estruturas para comunicar.	3. Verificar a compreensão do léxico	3. Avaliativa
	4. Écris en Français : uma cadeira; o papagaio ; um bolo ; um cão; a casa; um rapaz Português....(P 5). Instruções da ficha: orthographier correctement des mots français	4. Verificar a compreensão; memorizar léxico	4. Avaliativa
	5. Traduis chacun des mots de l'exercice 4 : parents, fils, mari, femme, enfants, nièce... (p. 26). Instruções da ficha: connaître le vocabulaire; utiliser correctement le vocabulaire; écrire sans fautes.	5. Verificar a compreensão e memorizar léxico	5. Avaliativa
	6. Levar os alunos à compreensão da situação apresentada. Para se certificar dessa compreensão, solicitar aos alunos que a identifiquem em Português(p. 24). Audição de uma gravação sobre o tema <i>apresentações</i> . Unidade 1.	6. Verificar a compreensão do texto	6. Avaliativa
	7. O professor deverá fornecer a tradução dos vocábulos recorrendo (ou a sua explicação	7. Compreender o sentido do léxico	7. Semântica

	<p>recorrendo a imagens / desenhos) aos alunos. Seguidamente, pedirá a leitura dos mesmos (p. 32). O aluno tem de ouvir a cassette e identificar a palavra que não foi dita. A tradução ocorre antes da actividade para os alunos perceberem o significado. Unidade 1.</p> <p>8. No final da audição do diálogo, trabalhá-lo de modo a que aos alunos o compreendam na totalidade (pode-se eventualmente recorrer ao Português) (p. 40). Unidade 2.</p> <p>9. Observar as imagens uma a uma. Em relação a cada uma delas, identificar o vocabulário apresentado, memorizá-lo e escrevê-lo: encontrar para cada palavra o vocábulo correspondente em Português(p. 43). Traduzir a partir das imagens, com respectivas legendas em Francês. Unidade 2.</p> <p>10. O apoio fornecido pelos "Mots difficiles" deve ser rentabilizado, podendo mesmo o professor solicitar a tradução de uma ou outra palavra (p. 86). Tornar pertinente a lista de vocabulário que dá o significado de palavras difíceis. Unidade 4.</p> <p>11. Ir verificando a compreensão global dos textos, com o apoio de "Mots difficiles" (p. 88). Para auxiliar a compreensão dos textos e tornar pertinente a lista de vocabulário. Unidade 4.</p> <p>12. A partir da audição da gravação e da observação da ilustração de Produire (rubrica do manual), propor a leitura do poema, fazendo a pesquisa da compreensão global. Seria interessante chegar à tradução para Português, salientando que um texto como este se destina a alguém muito especial, a uma pessoa muito significativa ... (p. 99). Unidade 4.</p> <p>13. Verificar a compreensão global permitindo que as pequenas histórias seja contadas em Português socorrendo-se os alunos de "Mots difficiles" (p. 110). Unidade 11.</p> <p>14. Organizar os alimentos por categorias, justapondo-lhes o significado em Português (p. 114). O aluno terá que traduzir partindo da imagem do fruto, vegetal . Unidade 5.</p> <p>15. Verificar se foi apreendido o sentido global dos textos, através da mobilização de "Mots difficiles" (p. 131). Unidade 6.</p> <p>16. Mandar traduzir os nomes dos desportos. Copiar para o caderno diário o vocabulário e o respectivo significado (p. 135). Unidade 6.</p> <p>17. Fazer uma verificação rápida da compreensão global do texto, com a ajuda de "Mots difficiles" (p. 154). Unidade 7.</p> <p>18. Eliminar as dificuldades de compreensão através da consulta de "Mots difficiles" (p. 155). Unidade 7.</p>	<p>8. Verificar a compreensão do texto</p> <p>9. Verificar a compreensão do vocabulário</p> <p>10. Verificar a compreensão e memorização do vocabulário</p> <p>11. Verificar a compreensão do texto</p> <p>12. Compreender as ideias do texto</p> <p>13. Verificar a compreensão do texto</p> <p>14. Compreender o sentido do vocabulário</p> <p>15. Verificar a compreensão do texto</p> <p>16. Verificar a compreensão do vocabulário</p> <p>17. Verificar a compreensão do texto</p> <p>18. Verificar a compreensão do texto</p>	<p>8. Avaliativa</p> <p>9. Avaliativa</p> <p>10. Avaliativa</p> <p>11. Avaliativa</p> <p>12. Semântica</p> <p>13. Avaliativa</p> <p>14. Semântica</p> <p>15. Avaliativa</p> <p>16. Avaliativa</p> <p>17. Avaliativa</p> <p>18. Avaliativa</p>
--	---	---	---

	19. Pedir a tradução para Português (p. 184). A propósito das férias, e após a exploração do poema, pedir a sua tradução. Unidade 8.	19. Verificar a compreensão do poema	19. Avaliativa
En Avant 8	<p>1. Traduis en portugais le texte depuis « Bref ... » jusqu'à la fin (p. 30). Tarefa que aparece depois da exploração do texto. Unidade de diagnóstico.</p> <p>2. Trouve les mots correspondants en portugais: l'artiste, l'acteur, l'acrobate, le musicien, le souffleur... (p. 49). Este exercício realiza-se em duas fases : associação palavra francesa/ imagem, depois palavra francesa e respectiva tradução. Unidade 1.</p> <p>3. À toi. Trouve les expressions en portugais pour manifester ta satisfaction, offrir un cadeau, remercier, exprimer des vœux (p. 114). Pedir aos alunos que encontrem as expressões correspondentes em Português, seria interessante fazer um jogo em que o aluno diz a expressão francesa e outro refere a sua equivalente em Português. Expressões em Francês anteriormente explicitadas. Trabalhar o léxico, a comunicação. Unidade 4.</p> <p>4. Écrire en portugais: traduis le témoignage de Florentin (p. 159). Exercício realizado após a leitura e análise das ideias do texto. Unidade 6.</p> <p>5. Avec ton camarade à côté, trouve les mots ou expressions en portugais qui correspondent aux expressions de vocabulaire: surfer sur Internet, utiliser le réseau, cliquer, se connecter ... (de Francês para Português) (p. 163). Levar os alunos a contactar com o vocabulário das Tic, eventualmente comparando-o com os correspondentes vocábulos/expressões portuguesas; Solicitar a memorização do vocabulário. Trabalhar o léxico já analisado anteriormente. Unidade 6.</p> <p>6. Lire/ comprendre: traduis les légendes en portugais (p. 184). Exercício que aparece na sequência da leitura e análise das imagens. Unidade 7.</p> <p>7. Traduire: traduis les deux premiers paragraphes du texte (de Francês para Português) (p. 205). Exercício que aparece após a leitura e análise das ideias do texto. Unidade 8.</p>	<p>1. Controlar a compreensão do texto.</p> <p>2. Compreender o sentido do léxico e memorizar</p> <p>3. Controlar a compreensão das estruturas comunicativas</p> <p>4. Controlar a compreensão semântica do texto</p> <p>5. Controlar a compreensão do léxico</p> <p>6. Confirmar a compreensão do texto e reforçar a memorização</p> <p>7. Controlar a compreensão do texto.</p> <p>8. Verificar a compreensão do texto</p> <p>9. Compreender o sentido do léxico. Dois códigos</p> <p>10. Compreender o sentido do léxico</p>	<p>1. Avaliativa</p> <p>2. Semântica</p> <p>3. Avaliativa</p> <p>4. Avaliativa</p> <p>5. Avaliativa</p> <p>6. Avaliativa</p> <p>7. Avaliativa</p> <p>8. Avaliativa</p> <p>9. Semântica</p> <p>10. Semântica</p>
Livro professor	<p>8. Propor a leitura silenciosa do texto. Verificar a compreensão do texto recorrendo à língua portuguesa, se tal for necessário (p. 13). Trabalhar textos. Unidade 0.</p> <p>9. Sugere-se que os alunos encontrem o vocabulário correspondente em Português e iniciem a organização de um minidicionário Francês-Português (p. 14). Fazer a tradução de vocabulário a partir de palavras francesas e de imagens. Unidade 0.</p> <p>10. Ler as expressões e encontra os correspondentes em Português(...) Adequar as frases às</p>		

	<p>situações. Observar as imagens e proceder à realização do exercício (p. 39). No manual, imagens e vocabulário em Francês. O professor dá o significado em Português ordenadamente, em simultâneo, o aluno faz a correspondência imagem/palavra francesa. Unidade 0 .</p> <p>11. Ler e traduzir as palavras de Bem Jelloun e salientar os limites da francofonia. Falar uma língua comum não deve destruir, mas antes reforçar as diferenças individuais entre povos, culturas e línguas nacionais (p. 60). Traduzir o sentido. Unidade 1.</p> <p>12. Verificar a compreensão global do texto, apoiada pelos "Mots difficiles" (p. 66). Unidade 2</p> <p>13. Levar à tradução das palavras e expressões apresentadas, no sentido de continuar o minidicionário Francês-Português que os alunos vêm organizando (p. 71). Associar primeiro imagens e palavra francesa para chegar à tradução. Unidade 2.</p> <p>14. Verificar a compreensão global do texto, pedindo aos alunos para contarem o episódio. (...) Nos casos em que os alunos tenham muitas dificuldades, podem utilizar o Português(p. 88). Trata-se de ouvirem um texto e de o resumirem em Francês, excepcionalmente em Português. Trabalhar a compreensão (p. 88). Unidade 3.</p> <p>15. Organizar o minidicionário (p. 96). Será a imagem que permitirá traduzir os vocábulos em Português. Unidade 3.</p> <p>16. Apresentar o vocabulário referente às festas. Levar os alunos a memorizarem esse vocabulário. Propor-lhes que distingam o vocabulário que já conhecem daquele que não conhecem. Para isso, pedir-lhes que encontrem a palavra correspondente em Português (p. 115). Unidade 4.</p> <p>17. Traduzir as expressões para facilitar a compreensão do sentido (de Francês para Português) (p. 119). Unidade 4.</p> <p>18. Mandar ler individualmente e em silêncio a BD. Assegurar-se da compreensão do texto que será conseguida com a ajuda dos "Mots difficiles" (p. 147). Unidade 5.</p> <p>19. Verificar se os alunos necessitam de mais apoio vocabular para além do fornecido pelos "Mots difficiles". Se for este o caso, o professor deverá fornecê-los e até ajudar a traduzir algumas frases que constituam maior problema de compreensão (p. 156). Unidade 6.</p> <p>20. Levar os alunos a contactar com o vocabulário das TIC, eventualmente comparando-o com os correspondentes vocábulos/ expressões portuguesas (p. 162). Unidade 6.</p> <p>21. Traduzir o texto de Francês para Português em grande grupo (p. 192). A tradução do texto (não</p>		
		11. Compreender o sentido do texto	11. Semântica
		12. Verificar a compreensão do sentido global do texto	12. Avaliativa
		13. Compreender o sentido do léxico	13. Semântica
		14. Verificar a compreensão do texto para os alunos com dificuldades	14. Avaliativa
		15. Verificar a compreensão do léxico	15. Avaliativa
		16. Verificar a compreensão das expressões/ léxico	16. Avaliativa
		17. Verificar a compreensão do texto	17. Avaliativa
		18. Auxiliar na compreensão do texto, para os alunos com mais dificuldades de compreensão	18. Avaliativa
		19. Auxiliar os alunos a memorizar léxico; verificar	19. Avaliativa
		20. Memorizar léxico; verificar a compreensão	20. Avaliativa
		21. Compreender o sentido do texto;	21. Semântica

	<p>se sabe se por escrito ou oralmente) prepara a uma actividade de expressão escrita. Unidade 7.</p> <p>22. Pedir a tradução do segundo parágrafo (de Francês para Português) (p. 200). Traduzir antes da exploração do texto. Unidade 8.</p>	<p>tarefa colaborativa</p> <p>22. Compreender o sentido do texto</p>	<p>22. Semântica</p>
En Avant 9	<p>1. Traduis le paragraphe qui raconte l’histoire des collants (de Francês para Português) (p. 36). Exercício intercalado na análise do texto, depois da leitura. Unidade 1.</p> <p>2. Mets en portugais les phrases que tu as trouvées dans l’exercice 3 (exercice 3 : trouve les expressions pour dire : que tu es bien en ce moment ; que tes parents te manquent ; que tu ne veux pas de ton /ta petit (e) ami(e) ... (p. 38). Este exercício surge na sequência do treino das expressões pedidas pelo exercício 3. Pretende-se trabalhar expressões para exprimir sentimentos. Unidade 1.</p> <p>3. Traduis le texte concernant l’activité que tu as choisie en 4. a. (Observe attentivement le tableau À l’affiche » a) indique l’activité culturelle que tu préfères. (p. 56) Tradução após a análise de texto. Unidade 2.</p> <p>4. Traduis le titre de ce texte et essaie d’en trouver un autre pour transmettre la même idée (p. 73). Tradução intercalada na análise. Unidade 3.</p> <p>5. Traduis en portugais le texte sur Bertrand Piccard (p. 75). Tradução após a análise do texto. Unidade 3.</p> <p>6. Traduis le texte « Le portrait de Denis » (p. 98) Tradução após a análise do texto. Unidade 4.</p> <p>7. Traduis le texte qui correspond à ton profil (p. 100). Tradução após a análise do texto. Unidade 4.</p> <p>8. Traduis les deux premiers paragraphes du texte (p. 123). Tradução após a análise do texto. Unidade 5.</p> <p>9. Traduis le petit texte de la page 142 (p. 143). Actividade após a exploração do texto. Unidade 6</p> <p>10. A l’aide du dictionnaire bilingue trouve la traduction des comportements relevés à la page précédente (p. 149). Esta actividade requer a tradução de palavras e expressões necessárias à expressão de sentimentos. Expressões em Francês explicitadas e trabalhadas anteriormente. Unidade 6.</p> <p>11. Traduis le dernier paragraphe du texte (p. 68). Ficha de auto- avaliação. Tradução após a análise do texto.</p>	<p>1. Compreender o sentido do texto</p> <p>2. Verificar a compreensão e memorizar estruturas comunicativas</p> <p>3. Controlar a compreensão do texto</p> <p>4. Controlar a compreensão do texto</p> <p>5. Controlar a compreensão do texto</p> <p>6. Controlar a compreensão do texto</p> <p>7. Controlar a compreensão do texto</p> <p>8. Controlar a compreensão do texto</p> <p>9. Controlar a compreensão do texto</p> <p>10. Verificar a compreensão do sentido de expressões</p> <p>11. Verificar a compreensão do texto</p>	<p>1. Semântica</p> <p>2. Avaliativa</p> <p>3. Avaliativa</p> <p>4. Avaliativa</p> <p>5. Avaliativa</p> <p>6. Avaliativa</p> <p>7. Avaliativa</p> <p>8. Avaliativa</p> <p>9. Avaliativa</p> <p>10. Avaliativa</p> <p>11. Avaliativa</p>

Livro professor	12. O professor poderá pedir para traduzir as frases que introduzem a série de exercícios relativos ao passé récent e ao présent progressif (p. 43). Trabalhar o funcionamento da língua. Unidade 2.	12. Consciencializar do fun da língua	12. Morfossintáctica
	13. Para facilitar a sua memorização, pedir a tradução dos vocábulos (p. 77). A propósito do vocabulário sobre solidariedade. Unidade 3.	13. Verificar a compreensão do léxico	13. Avaliativa
	14. Propor aos alunos que individualmente, na aula ou em casa, respondam ao teste. Para a descodificação do pouco vocabulário que possa colocar-lhes dificuldades de compreensão, sugerir o recurso ao dicionário (p. 133). Unidade 5.	14. Compreender o sentido do léxico	14. Semântica
	15. Verificar se os alunos necessitam de mais algum apoio vocabular para além do fornecido. Se for esse o caso, o professor deverá ajudar a traduzir algumas frases que possam constituir problema de compreensão (p. 142). A propósito da leitura silenciosa de um texto. Unidade 6.	15. Auxiliar na compreensão do sentido do texto	15. Semântica

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Prêt-à-Parler 7 Ficha consolidação Caderno aluno	1. Lis les phrases et traduis-les : Bonjour, madame ! Bonsoir, monsieur ! Salut, ça va (p. 23). Conteúdo já trabalhado anteriormente. Unidade 1: Salutations.	1. Verificar a assimilação de estruturas comunicativas	1. Avaliativa
	2. Lis les phrases en portugais et coche la traduction correcte (frases em Português, opções em Francês)(p. 45). Pretende-se trabalhar os artigos definidos. Unidade 2 .	2. Consciencializar do fun da língua	2. Morfossintáctica
	3. Traduis les phrases suivantes : o quadro está à direita da porta da casa de banho. Na sala, ao pé da janela, vemos uma mesa com seis cadeiras ... (p. 101). Este exercício destina-se a trabalhar a utilização das expressões de lugar. Unidade 6.	3. Verificar a aplicação do léxico	3. Avaliativa
	4. Traduis les phrases suivantes : la cuisine est moins décorée que le salon ... (p. 102). Este exercício destina-se a trabalhar a comparação. Unidade 6.	4. Consciencializar do fun da língua	4. Morfossintáctica
	5. Traduis les phrases ci-dessus : C'est Antoine qui ... (p. 109). Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 7.	5. Consciencializar do fun da língua	5. Morfossintáctica
	6. Traduis en Portugais les phrases suivantes: L'environnement me préoccupe, pourtant j'oublie souvent de le recycler ... (p. 146). Este exercício destina-se a trabalhar a utilização das expressões de oposição. Unidade 9.	6. Consciencializar do fun da língua	6. Morfossintáctica
	7. Fais la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 13). Avaliar a flexão em grau dos adjectivos.	7. Consciencializar do fun da língua	7. Morfossintáctica

	8. Traduis les phrases suivantes (de Português para Francês) (p. 15). Trabalhar o vocabulário do tema tempos livres.	8. Verificar a memorizar léxico	8. Avaliativa
Prêt-à - Parler 8	<p>1. Tu te rappelles quelques phrases utiles pour le cours de français? Traduis les expressions suivantes : o que significa a palavra ? ... (p. 18). Treinar a comunicação.</p> <p>2. Traduis les phrases suivantes: Onde está a minha vassoura ? ... (p. 59). Este exercício destina-se a trabalhar a utilização dos determinantes possessivos. Unidade 3.</p> <p>3. Traduis les phrases suivantes : as duas raparigas não compraram nada ... (p. 71). Este exercício destina-se a trabalhar a negação. Unidade 4.</p> <p>4. Traduis les phrases suivantes : os autocarros são menos confortáveis que os comboios ... (p. 88). Este exercício destina-se a trabalhar a flexão em grau dos adjectivos. Unidade 5 .</p> <p>5. Comment s'appellent-ils en portugais? Dentiste, gynécologue... (p. 93). Tradução de palavras. Trabalhar o léxico. Unidade 6.</p> <p>6. Relie chaque phrase à la bonne traduction (p. 100). Ligar textos de Português para Francês. Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 6.</p> <p>7. Traduis les phrases ci-dessous: Conseguiu realizar um filme graças à ajuda de um famoso produtor ... (p. 117). Este exercício destina-se a trabalhar a expressão de causa. Unidade 7.</p> <p>8. Traduis les phrases suivantes. Attention aux pronoms signalés! Le vendeur leur montre la dernière collection de maillots de bain... (p. 130). Este exercício destina-se a trabalhar a utilização dos pronomes COI. Unidade 8.</p> <p>9. Traduis ces phrases : Gostas do campo mas vives na cidade ! ... (143). Este exercício destina-se a trabalhar a expressão de oposição. Unidade 9.</p>	<p>1. Apelar e reforçar à memorização de estruturas comunicativas</p> <p>2. Consciencializar do fun da língua</p> <p>3. Consciencializar do fun da língua</p> <p>4. Consciencializar do fun da língua</p> <p>5. Compreender o sentido do léxico e memorizá-lo</p> <p>6. Consciencializar do fun da língua</p> <p>7. Consciencializar do fun da língua</p> <p>8. Consciencializar do fun da língua</p> <p>9. Consciencializar do fun da língua</p> <p>10. Consciencializar do fun da língua</p> <p>11. Consciencializar do fun da língua</p> <p>12. Consciencializar do fun da língua</p> <p>13. Consciencializar do fun da língua e memorizar léxico</p> <p>14. Consciencializar do fun da língua</p>	<p>1. Avaliativa</p> <p>2. Morfossintáctica</p> <p>3. Morfossintáctica</p> <p>4. Morfossintáctica</p> <p>5. Semântica</p> <p>6. Morfossintáctica</p> <p>7. Morfossintáctica</p> <p>8. Morfossintáctica</p> <p>9. Morfossintáctica</p> <p>10. Morfossintáctica</p> <p>11. Morfossintáctica</p> <p>12. Morfossintáctica</p> <p>13. Morfossintáctica</p> <p>14. Morfossintáctica</p>
Ficha Consolida- ção Caderno aluno	<p>10. Fais la traduction des phrases proposées : Nós iremos ao restaurante. Ele comerá pizza... (p. 48). Este exercício destina-se a trabalhar o futuro do indicativo e do vocabulário. Unidade 2</p> <p>11. Traduis les phrases suivantes : Ela nunca usa roupas práticas ... (p. 76). Este exercício destina-se a trabalhar a negação. Unidade 4.</p> <p>12. Traduis les phrases suivantes : Tu convidas-me ... (p. 132). Este exercício destina-se a trabalhar os pronomes COD e COI. Unidade 8.</p> <p>13. Traduis les phrases suivantes (de Francês para Português) (p. 11). Trabalhar o vocabulário dos correios e a flexão em grau dos adjectivos.</p> <p>14. Fais la traduction des phrases (de Francês para Português) (p. 19). Trabalhar a expressão de</p>		

Livro professor	oposição. 15. Sugerem-se alguns exercícios de tradução para que os alunos se apercebam melhor de que o passé composé, tempo composto em Francês, corresponde ao pretérito perfeito (p. 16). Unidade 1.	15. Conscienciarizar do fun da língua	15. Morfossintáctica
Prêt-à - Parler 9 Ficha Consolidação aluno Livro de exercícios do aluno	<p>1. Traduis les phrases : Malgré le travail effectué par la Croix Rouge ... ; Bien qu'ils aident les pauvres de la région.(p. 105). O objectivo do exercício é trabalhar a expressão de concessão. Unidade 7.</p> <p>2. Traduis les phrases suivantes : O teu género de música preferida é o rap? E o deles? O vosso cantor preferido é o Patrick Bruel e o nosso é Faudel ... (p. 60). O objectivo do exercício é trabalhar os determinantes e pronomes possessivos.</p> <p>3. Traduis les phrases suivantes : Se tivesses tido dinheiro, terias ajudado a fundação! ... (p. 98). O objectivo do exercício é trabalhar a expressão de condição. Unidade 6.</p> <p>4. Traduis les phrases suivantes : A escola vai organizar outras exposições... (p. 13). O objectivo do exercício é trabalhar os determinantes e pronomes indefinidos. Unidade 2.</p> <p>5. Quelle est la traduction correcte? Coche la bonne case (frase em Francês, escolher a correcta do Português) (p. 23). Trabalhar a negação. Unidade 4.</p> <p>6. Traduis les phrases suivantes : Eu não tenho nenhuma BD do Inspector Gadget... (p. 24). O objectivo é trabalhar a negação. Unidade 4.</p> <p>7. Traduis les phrases suivantes :le professeur leur montre les satellites et les planètes ... (p. 27). O objectivo do exercício é trabalhar os pronomes COD e COI. Unidade 5.</p> <p>8. Traduis les phrases suivantes : Vais participar no colóquio sobre as novas tecnologias para estar melhor informada ... (p. 28). O objectivo do exercício é trabalhar a expressão de fim e o conjuntivo. Unidade 5.</p> <p>9. Traduis les phrases de l'exercice précédent : depuis 1930, la science a fait beaucoup de progrès ... (p. 33). O objectivo do exercício é trabalhar a expressão de tempo. Unidade 6.</p> <p>10. Poder-se-á aprofundar o estudo do gérondif, pedindo-se aos alunos para traduzirem a frase retirada da entrevista. Será então de constatar que a forma verbal no gerúndio corresponde geralmente, em Português, à estrutura no infinitivo(p. 36). Reflexão Morfossintáctica. Unidade 7.</p> <p>11. Choisis la bonne option pour exprimer correctement la conséquence. Ensuite, sur ton cahier, fais</p>	<p>1. Conscienciarizar do fun da língua</p> <p>2. Conscienciarizar do fun da língua</p> <p>3. Conscienciarizar do fun da língua</p> <p>4. Conscienciarizar do fun da língua</p> <p>5. Conscienciarizar do fun da língua</p> <p>6. Conscienciarizar do fun da língua</p> <p>7. Conscienciarizar do fun da língua</p> <p>8. Conscienciarizar do fun da língua</p> <p>9. Conscienciarizar do fun da língua</p> <p>10. Conscienciarizar do fun da língua pela reflexão</p> <p>11. Conscienciarizar do fun da língua pela reflexão</p>	<p>1. Morfossintáctica</p> <p>2. Morfossintáctica</p> <p>3. Morfossintáctica</p> <p>4. Morfossintáctica</p> <p>5. Morfossintáctica</p> <p>6. Morfossintáctica</p> <p>7. Morfossintáctica</p> <p>8. Morfossintáctica</p> <p>9. Morfossintáctica</p> <p>10. Morfossintáctica</p> <p>11. Morfossintáctica</p>

Fichas de trabalho	la traduction des phrases : Ce cours d'eau est Si/ donc pollué que les poissons en sont morts ... (p. 41). O objectivo é trabalhar a expressão de consequência. Unidade 8.		
	12. Traduis les phrases suivantes : Eu quero ir de férias e tu podes ir comigo ... (p. 44). O objectivo do exercício é trabalhar o presente do indicativo. Exercícios de conjugação.	12. Consciencializar do fun da língua	12. Morfossintáctica
	13. Traduis les phrases: les monuments portugais sont moins nombreux que les français ... (p. 21). Pretende-se trabalhar a flexão dos adjectivos em grau. (grau de dificuldade 1).	13. Consciencializar do fun da língua	13. Morfossintáctica
	14. Traduis les phrases: Os monumentos portugueses são menos numerosos que os franceses (p. 24). Pretende-se trabalhar a flexão dos adjectivos em grau. (grau de dificuldade 2).	14. Consciencializar do fun da língua	14. Morfossintáctica
	15. Fais la traduction des phrases : Ils ne lisent jamais de BD... (p. 27). Pretende-se trabalhar a negação. (grau de dificuldade 1).	15. Consciencializar do fun da língua	15. Morfossintáctica
	16. Fais la traduction des phrases : Eles nunca lêem BD ... (p. 29). Pretende-se trabalhar a negação. (grau de dificuldade 2).	16. Consciencializar do fun da língua	16. Morfossintáctica
	17. Fais la traduction des phrases suivantes: Bien qu'ils commémorent la journée de tolérance, le racisme persiste ... (p. 42). Pretende-se trabalhar a expressão de concessão. (grau de dificuldade 1).	17. Consciencializar do fun da língua	17. Morfossintáctica
	18. Traduis les phrases suivantes: Embora se comemore o dia da tolerância, o racismo persiste ... (p. 44). Pretende-se trabalhar a expressão de concessão. (grau de dificuldade 2).	18. Consciencializar do fun da língua	18. Morfossintáctica
	19. O provérbio tibetano poderá ser analisado e, posteriormente, traduzido para uma melhor compreensão (p. 13). Trabalhar o sentido. Unidade 2.	19. Compreender o sentido do provérbio	19. Semântica
	20. Explicar o sentido deste pronome (dont), traduzindo as frases do diálogo de apresentação da dificuldade (p. 40). Reflexão sobre o funcionamento da língua. Unidade 1.	20. Consciencializar do fun da língua pela reflexão	20. Morfossintáctica
Livro professor	21. Poder-se-á aprofundar o estudo do <i>gérondif</i> , pedindo-se aos alunos para traduzirem a frase retirada da entrevista. Será, então, de constatar que a forma verbal no gerúndio corresponde, geralmente, em Português, à estrutura <i>à + infinitivo</i> ... (p. 36). Trabalhar o gerúndio. Unidade 7.	21. Consciencializar do fun da língua pela reflexão	21. Morfossintáctica
	22. Tentar-se-á saber qual ou quais são os cantores portugueses e franceses que introduziram o tema do ambiente nas suas canções e as referidas letras, comparando-se, assim, a preocupação que este tema provoca nuns e outros (p. 44). Traduzir para compreender o sentido. Unidade 8.	22. Compreender o sentido dos textos	22. Semântica

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Kestudi 7	1. Lie les expressions françaises à leur traduction : Bonjour/ Bom dia (boa tarde) ; Salut/ Olá ... (Partir do Francês para Português) (p. 14). Trabalhar a comunicação. Unidade 1.	1. Verificar a memorização de estruturas comunicativas	1. Avaliativa
	2. Lie chaque phrase à son équivalent en portugais : il est en Israel/ está em Israel... (do Francês para Português) (p. 25). Pretende-se trabalhar a conjugação no presente do verbo être. Unidade 3.	2. Consciencializar do fun da língua	2. Morfossintáctica
	3. Complète la traduction des phrases (do Francês para Português) (p. 25). Pretende-se trabalhar a conjugação do presente do verbo être. Unidade 3.	3. Consciencializar do fun da língua	3. Morfossintáctica
	4. Complète la traduction des phrases (do Francês para Português) (p. 29). Pretende-se trabalhar a conjugação no presente do verbo avoir. Unidade 4.	4. Consciencializar do fun da língua	4. Morfossintáctica
	5. Choisis la meilleure traduction pour la phrase du texte : « ... et on finit à midi » a) e acaba ao meio dia. b) e acabamos ao meio-dia (p. 43). Incidência no pronome on. Unidade 2.	5. Consciencializar do fun da língua	5. Morfossintáctica
	6. Essaie de deviner la traduction de chaque verbe et confirme ta réponse dans un dictionnaire. (de Francês para Português) (p. 43). Tentar aproveitar a transparência das palavras. Unidade 2.	6. Compreender o léxico, rentabilizando a transparência das palavras	6. Lexical
	7. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 67). Pretende-se trabalhar os determinantes possessivos. Unidade 3.	7. Consciencializar do fun da língua	7. Morfossintáctica
	8. Complète la traduction (de Português para Francês) (p. 72). Trabalhar a conjugação do verbo faire. Unidade 1.	8. Consciencializar do fun da língua	8. Morfossintáctica
	9. Complète la traduction des phrases (nos dois sentidos) (p. 77). Trabalhar o passé composé com avoir. Unidade 2.	9. Consciencializar do fun da língua e reforçar a memorização	9. Morfossintáctica
	10. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 86). Trabalhar os pronomes pessoais COD. Unidade 4.	10. Consciencializar do fun da língua	10. Morfossintáctica
	11. Complète la traduction des phrases avec la forme correcte du verbe prendre (de Português para Francês) (p. 94). Trabalhar a conjugação do verbo prendre. Unidade 1.	11. Consciencializar do fun da língua	11. Morfossintáctica
	12. Complète la traduction des phrases avec un déterminant démonstratif (de Português para Francês) (p. 98). Trabalhar os determinantes demonstrativos. Unidade 2.	12. Consciencializar do fun da língua	12. Morfossintáctica
	13. Explique comment on fait la traduction de muito (p. 104). Pretende-se uma reflexão metalinguística. Unidade 4.	13. Consciencializar do fun da língua pela reflexão metalinguística	13. Morfossintáctica
	14. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 104). Trabalhar a utilização de muito. Unidade 4.	14. Consciencializar do fun da língua	14. Morfossintáctica
	15. Si tu traduis les deux mots (qui et que), qu'est-ce que tu trouves ? (p. 117). Reflexão metalinguística	15. Consciencializar do fun da língua	15. Morfossintáctica

	para trabalhar os pronomes relativos qui e que. Unidade 2.	pela reflexão metalinguística	
Livro exercícios aluno	16. Complète les traductions en écrivant les formes correctes du verbe être (de Português para Francês) (p. 151). Trabalhar o verbo être no presente.	16. Conscienciarizar do fun da lingua	16. Morfossintáctica
	17. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 153). Trabalhar o verbo avoir.	17. Conscienciarizar do fun da lingua	17. Morfossintáctica
	18. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 168). Trabalhar o presente dos verbos do 2º grupo.	18. Conscienciarizar do fun da lingua	18. Morfossintáctica
	19. Relie chaque phrase à son équivalent (de Português para Francês) (p. 168). Trabalhar o pronome on.	19. Conscienciarizar do fun da lingua	19. Morfossintáctica
	20. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês; completar em Francês) (p. 168). Trabalhar a flexão verbal e o pronome on.	20. Conscienciarizar do fun da lingua	20. Morfossintáctica
	21. Complète la traduction des phrases avec le déterminant possessif convenable (de Português para Francês)(p. 178). Trabalhar os determinantes possessivos.	21. Conscienciarizar do fun da lingua	21. Morfossintáctica
	22. Complète la traduction des phrases avec un pronom personnel (forme tonique ou sujet) (de Português para Francês) (p. 184). Trabalhar os pronomes pessoais.	22. Conscienciarizar do fun da lingua	22. Morfossintáctica
	23. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês)(p. 201). Trabalhar os determinantes demonstrativos e o advérbio muito.	23. Conscienciarizar do fun da lingua	23. Morfossintáctica
Fichas autoavali- ação aluno	24. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 158). Trabalhar os verbos être e avoir.	24. Conscienciarizar do fun da lingua	24. Morfossintáctica
	25. Rappelle aussi la conjugaison des verbes pouvoir et vouloir et écris correctement l'un ou l'autre dans les phrases suivantes (de Português para Francês)(p. 171). Trabalhar os verbos vouloir et pouvoir.	25. Conscienciarizar do fun da lingua	25. Morfossintáctica
	26. Complète la traduction avec le déterminant possessif convenable (de Português para Francês) (p. 180). Trabalhar os determinantes possessivos.	26. Conscienciarizar do fun da lingua	26. Morfossintáctica
Livro professor	27. Les aider à traduire ce qu'ils ne comprennent pas. Leur demander de comparer les données présentées avec celles qu'ils connaissent de leur pays (p. 20). Unidade 0.	27. Auxiliar na compreensão do sentido do texto	27. Semântica
	28. Proposer aux élèves de faire, ensemble, la traduction de certaines phrases des exercices (...) Les élèves vont se rendre compte que, dans le cas de DES, il n'y a normalement pas de traduction en portugais. (p. 31). Trabalhar os artigos indefinidos. Unidade 2.	28. Conscienciarizar do fun grama, destacando as diferenças	28. Morfossintáctica
	29. Lire ensemble et commenter. Traduire si nécessaire quelques mots (p. 42). Traduzir para compreender. Unidade 5.	29. Auxiliar na compreensão do sentido do texto	29. Semântica
	30. Lire ensemble et commenter. Traduire si nécessaire quelques mots (p. 42). Traduzir para	30. Auxiliar na compreensão do	30. Semântica

	compreender. Unidade 5.	sentido do texto	
Kestudi 8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Donne la traduction de très et trop (p. 15). Trabalhar advérbios de quantidade. Unidade 2 . 2. « Comme à son habitude, elle n'accepte de taper que ce qui lui plaît vraiment. » La phrase du texte paraît négative. D'après le contexte, choisis la traduction correcte.(p. 36). Trabalhar a restrição. Dossier 2. 3. Donne une traduction pour chacune des expressions. Qui est l'appareil ? Allô ... (p. 45). Treinar a comunicação. Unidade 3. 4. Retrouve dans les textes les expressions équivalentes à celles présentées en langue maternelle. (P.46). Trabalhar a comunicação. Retomar as expressões do exercício anterior, em outro sentido. Unidade 3. 5. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 78). Trabalhar o pretérito imperfeito. Unidade 3. 6. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 93). Trabalhar os advérbios de modo. Unidade 1. 7. Lie les expressions du texte à leur signification (de Francês para Português) (p. 109). Exercício logo após o texto; auxilia na compreensão do texto. Unidade 1. 8. Complète la traduction des phrases avec le déterminant démonstratif correct (de Português para Francês) (p. 122). Trabalhar os determinantes demonstrativos. Unidade 2. 9. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 123). Trabalhar os determinantes demonstrativos. Unidade 2. 10. L'expression de la condition. Relie chaque phrase à sa traduction (de Português para Francês) (p. 142). Trabalhar a expressão de condição. Unidade 2. 11. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 143). Trabalhar a expressão de condição. Unidade 2. 12. Les déterminants indéfinis : relie chaque phrase à son équivalent maternelle. (p. 146). Trabalhar os determinantes indefinidos. Unidade 3. 13. <u>Complète les traductions</u> (de Português para Francês)(p. 170). Trabalhar os determinantes possessivos. 14. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 171). Trabalhar os pronomes tónicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consciencializar do fun da língua 2. Consciencializar do fun da língua 3. Verificar a assimilação de estruturas para comunicar 4. Verificar a assimilação e reforçar estruturas para comunicar 5. Consciencializar do fun da língua 6. Consciencializar do fun da língua 7. Compreender o sentido do texto 8. Consciencializar do fun da língua 9. Consciencializar do fun da língua 10. Consciencializar do fun da língua 11. Consciencializar do fun da língua 12. Consciencializar do fun da língua 13. Consciencializar do fun da língua 14. Consciencializar do fun da língua 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Morfossintáctica 2. Morfossintáctica 3. Avaliativa 4. Avaliativa 5. Morfossintáctica 6. Morfossintáctica 7. Semântica 8. Morfossintáctica 9. Morfossintáctica 10. Morfossintáctica 11. Morfossintáctica 12. Morfossintáctica 13. Morfossintáctica 14. Morfossintáctica

Livro
exercício
aluno

<div>Fichas</div> <div>autoavaliação</div> <div>Livro</div> <div>professor</div>	Dossier les jeunes s'occupent.		
	15. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 172). Trabalhar o pretérito perfeito.	15. Consciencializar do fun da língua	15. Morfossintáctica
	16. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 179). Trabalhar a expressão de causa.	16. Consciencializar do fun da língua	16. Morfossintáctica
	17. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 189). Trabalhar mieux e meilleur.	17. Diferenciar léxico	17. Lexical
	18. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 205). Trabalhar expressões perifrásticas.	18. Consciencializar do fun da língua	18. Morfossintáctica
	19. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 210). Trabalhar os superlativos.	19. Consciencializar do fun da língua	19. Morfossintáctica
	20. Complète les traductions avec un déterminant ou pronom démonstratif (de Português para Francês) (p. 221). Trabalhar os determinantes e pronomes demonstrativos.	20. Consciencializar do fun da língua	20. Morfossintáctica
	21. Indique la traduction correcte pour chaque phrase (de Português para Francês) (p. 218). Trabalhar a expressão de condição.	21. Consciencializar do fun da língua	21. Morfossintáctica
	22. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 220). Trabalhar os determinantes indefinidos.	22. Consciencializar do fun da língua	22. Morfossintáctica
	23. <u>Complète la traduction</u> des phrases (de Português para Francês)(p. 207). Trabalhar as formas perifrásticas.	23. Consciencializar do fun da língua	23. Morfossintáctica
	24. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 215). Trabalhar os determinantes possessivos e demonstrativos.	24. Consciencializar do fun da língua	24. Morfossintáctica
	25. <u>Après la réalisation de l'exercice</u> , leur demander la traduction des mots ou expressions introduits (peut-être, peut être ; toujours, tous les jours) (p. 15). Diferenciar léxico. Unidade 2.	25. Verificar a utilização do léxico	25. <u>Avaliativa</u>
	26. Les possessifs sont un contenu particulièrement complexe et assez différent dans les deux langues, il faut donc lui accorder beaucoup d'importance et bien sur travailler la traduction : o meu = mon (deux mots en portugais / un en français) (p. 23). Unidade 1.	26. Diferenciar estruturas gramaticais	26. Lexical
	27. Sur le cahier, systématiser la conjugaison du verbe devoir (traduction de Ter de et de Dever) (p. 37). Diferenciar sentidos. Unidade 1.	27. Consciencializar func. da língua	27. Morfossintáctica
	28. La cause : aucune difficulté avec ce contenu puisque ce n'est pratiquement qu'une question de traduction (p. 41). A semelhança facilita a aprendizagem. Unidade 2.	28. Rentabilizar a transparência do léxico e a transferência de esquemas de utilização	28. Lexical
	29. Pronoms personnels COD e COI : voici un autre contenu dont l'application est très facile La seule différence est la place du pronom qui n'est pas la même dans les phrases. Pourquoi ne pas leur donner la traduction des deux pronoms de la troisième personne en portugais : lui = lhe ... (p.	29. Auxiliar na compreensão do funcionamento da língua	29. Morfossintáctica

	<p>54). A tradução facilita a aprendizagem. Unidade 4.</p> <p>30. Lire la BD et de raconter, en portugais, l'histoire (p. 99). Verificar a compreensão. Unidade 2</p> <p>31. Présent progressif, passé récent, futur proche: seuls les deux premiers temps posent un problème. Le troisième utilise la même structure que la langue maternelle. Attirez l'attention sur les fautes habituellement commises par les élèves influencés par une traduction mot à mot. Suggestion : ... faire traduire sur le cahier : estou a trabalhar ... (p. 105). Compreender o sentido ; diferenciar. Unidade 3.</p> <p>32. Les indéfinis peuvent être considérés comme un problème de traduction, il suffit donc de savoir ce que veut dire chacun des déterminants (p. 146). Facilitar a compreensão. Unidade 3</p> <p>33. Attention à bien faire remarquer la traduction de "contigo" - avec toi et en déduire celle de « consigo », convosco ... (p. 171).</p>	<p>30. Controlar a compreensão do texto</p> <p>31. Alertar para semelhanças e diferenças</p> <p>32. Auxiliar na compreensão do léxico</p> <p>33. Auxiliar na compreensão do funcionamento da língua apelando à diferenciação</p>	<p>30. Avaliativa</p> <p>31. Lexical</p> <p>32. Semântica</p> <p>33. Morfossintáctica</p>
Kestudi 9	<p>1. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 12). Trabalhar vários tempos verbais simples.</p> <p>2. Cherche dans le dictionnaire la signification de chaque mot puis donne sa traduction dans les phrases (traduzir para Português) (p. 17). Trabalhar o léxico. Unidade 2.</p> <p>3. Relie chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (de Português para Francês) (p. 18). Trabalhar a expressão de consequência. Unidade 2.</p> <p>4. Signale les expressions équivalentes dans l'une et l'autre langue (p. 18). Trabalhar a expressão de consequência. Unidade 2.</p> <p>5. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 18). Trabalhar a expressão de consequência. Unidade 2</p> <p>6. Complète la traduction avec un pronom COI (de Português para Francês) (p. 33). Trabalhar os pronomes COI. Unidade 4.</p> <p>7. Certains mots paronymes peuvent prêter à confusion. Apprends à les distinguer. Consulte ton dictionnaire, puis complète les traductions avec les mots retirés du texte. (de Português para Francês) (p. 36). Trabalhar o léxico. Unidade 5.</p> <p>8. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 37). Trabalhar os tempos compostos. Unidade 5.</p> <p>9. Rappelle les déterminants indéfinis et complète les traductions (de Português para Francês) (p. 60).</p>	<p>1. Consciencializar do fun da língua</p> <p>2. Compreender o sentido do léxico</p> <p>3. Consciencializar do fun da língua</p> <p>4. Consciencializar do fun da língua</p> <p>5. Consciencializar do fun da língua</p> <p>6. Consciencializar do fun da língua</p> <p>7. Treinar estratégias para diferenciar o léxico</p> <p>8. Consciencializar do fun da língua</p> <p>9. Consciencializar do fun da língua</p>	<p>1. Morfossintáctica</p> <p>2. Semântica</p> <p>3. Morfossintáctica</p> <p>4. Morfossintáctica</p> <p>5. Morfossintáctica</p> <p>6. Morfossintáctica</p> <p>7. Lexical</p> <p>8. Morfossintáctica</p> <p>9. Morfossintáctica</p>

	Trabalhar os determinantes indefinidos. Unidade 2.		
10.	Certains de ces mots peuvent être aussi utilisés comme pronoms. Relie chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (p. 60). Trabalhar os pronomes indefinidos. Unidade 2.	10. Consciencializar do fun da lingua	10. Morfossintáctica
11.	Souligne l'expression française qui correspond à l'expression signalée en langue maternelle (p. 60). Trabalhar os determinantes e pronomes indefinidos. Unidade 2.	11. Consciencializar do fun da lingua	11. Morfossintáctica
12.	Associe chaque mot ou expression du texte à son équivalent en langue maternelle (p. 63). Exercício que surge durante a exploração do texto, antes do questionário sobre o texto. Unidade 3.	12. Compreender o sentido do texto	12. Semântica
13.	Observe les expressions de temps extraites du texte et rappelles-en d'autres que tu aies déjà vues. Associe chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (p. 65). Trabalhar as expressões de tempo. Unidade 3.	13. Consciencializar do fun da lingua	13. Morfossintáctica
14.	Souligne dans les phrases de droite (portugais) les expressions correspondantes à celles signalées à gauche (français) (p. 65). Trabalhar as expressões de tempo. Unidade 3.	14. Consciencializar do fun da lingua	14. Morfossintáctica
15.	Fais correspondre chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (p. 66). Trabalhar as expressões de tempo. Unidade 3.	15. Consciencializar do fun da lingua	15. Morfossintáctica
16.	Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 66). Trabalhar as expressões de tempo. Unidade 3.	16. Consciencializar do fun da lingua	16. Morfossintáctica
17.	Le mot argent, qu'on trouve dans le texte, est polysémique, c'est-à-dire qu'il a deux significations bien distinctes (seul le contexte peut nous aider). Indique une traduction possible pour chaque mot ou expression signalée (de Francês para Português) (p. 70) Trabalhar o léxico. Unidade 4.	17. Treinar estratégias para diferenciar o léxico	17. Lexical
18.	Revois les formes d'exprimer l'obligation que tu connais déjà. Lie les phrases de la colonne de gauche (français) à celle de la colonne de droite (portugais) (p. 73). Trabalhar a expressão de obrigação. Unidade 4.	18. Consciencializar do fun da lingua	18. Morfossintáctica
19.	Souligne les deux côtés les expressions équivalentes. Qu'en conclus-tu ? (p. 73). Exercício na sequência do anterior. Expressão de obrigação. Reflexão metalinguística. Unidade 4.	19. Consciencializar do fun da lingua pela reflexão metalinguística	19. Morfossintáctica
20.	Relie les phrases qui ont le même sens et découvre comment on forme la voix passive (C'est la même construction qu'en portugais) (de Francês para Português) (p. 80). Trabalhar a voz passiva. Unidade 5.	20. Consciencializar do fun da lingua	20. Morfossintáctica
21.	Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 86). Trabalhar os determinantes e pronomes possessivos. Unidade 5.	21. Consciencializar do fun da lingua	21. Morfossintáctica

<div>Livro</div> <div>exercícios</div> <div>aluno</div>	22. Complète la traduction des phrases et découvre certains mots polysémiques présents dans le texte (de Francês para Português)(p. 96). Prix ; sa place, sur place, place. Trabalhar o léxico. Unidade 1.	22. Treinar estratégias para diferenciar o léxico	22. Lexical
	23. Complète la traduction avec pour/afin de ou pour que / afin que (de Português para Francês) (p. 99). Trabalhar a expressão de finalidade. Unidade 1.	23. Conscienciarizar do fun da lingua	23. Morfossintáctica
	24. Découvre d´autres formes (un peu plus complexes) d´exprimer la concession et l´opposition. Associe chaque phrase à son équivalent en langue maternelle. (p. 106) Trabalhar a expressão de oposição e concessão. Unidade 2.	24. Conscienciarizar do fun da lingua	24. Morfossintáctica
	25. L´expression de la condition. Rappelle les formules pour exprimer la condition que tu as déjà apprises. Associe chaque phrase à son équivalent en langue maternelle. (p. 118). Trabalhar a expressão de condição. Unidade 4.	25. Conscienciarizar do fun da lingua	25. Morfossintáctica
	26. Découvre le pronom dont. Indique l´expression équivalente pour chaque phrase (cujo, cujos ...) (expressões em Francês). Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 5.	26. Conscienciarizar do fun da lingua	26. Morfossintáctica
	27. Les pronoms relatifs. Complète la traduction des phrases avec le pronom relatif invariable adéquat (de Português para Francês) (p. 124). Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 5.	27. Conscienciarizar do fun da lingua	27. Morfossintáctica
	28. Les pronoms relatifs. Complète la traduction avec la forme correcte du pronom variable ou invariable (de Português para Francês) (p. 125). Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 5.	28. Conscienciarizar do fun da lingua	28. Morfossintáctica
	29. <u>Donne une traduction possible</u> pour les expressions signalées (pattes/Pâtes ; Tâche/tache...) (de Português para Francês) (p. 147). Trabalhar o léxico.	29. Diferenciar léxico	29. Lexical
	30. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 147). Trabalhar o presente do verbo être e avoir.	30. Conscienciarizar do fun da lingua	30. Morfossintáctica
	31. Rappelle la conjugaison du verbe faire et complète les traductions (de Português para Francês) (p. 148). Trabalhar o presente do verbo faire.	31. Conscienciarizar do fun da lingua	31. Morfossintáctica
	32. Complète les traductions avec la forme correcte du verbe prendre (de Português para Francês) (p. 149). Trabalhar o presente do verbo prendre.	32. Conscienciarizar do fun da lingua	32. Morfossintáctica
	33. Découvre le sens des expressions formées avec le verbe prendre en indiquant la traduction possible pour chacune d´elles : prendre le dessus, prendre le relais... (frases em Francês e palavras em Português) (p. 149). Trabalhar o sentido.	33. Compreender o sentido do léxico e conscienciarizar de que as línguas apreendem o realidade de forma diferente	33. Semântica
	34. Complète chaque traduction avec une expression de conséquence différente (de Português para Francês) (p. 151). Trabalhar a expressão de consequência.	34. Conscienciarizar do fun da lingua	34. Morfossintáctica
	35. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 152). Trabalhar os pronomes COD e COI.	35. Conscienciarizar do fun da lingua	35. Morfossintáctica

Ficha autoavali- ação	36. Complète la traduction des phrases : Tradução em Francês que incidem <u>sobre vários conteúdos gramaticais</u> (p. 153)	36. Consciencializar do fun da lingua	36. Morfossintáctica
	37. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 154). Trabalhar o passé composé.	37. Consciencializar do fun da lingua	37. Morfossintáctica
	38. Revois la traduction de l’adverbe muito et complète (de Português para Francês) (p. 157). Trabalhar o advérbio muito.	38. Consciencializar de que as línguas apreendem a realidade de forma diferente	38. Morfossintáctica
	39. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês)(p. 158). Trabalhar a negação.	39. Consciencializar do fun da lingua	39. Morfossintáctica
	40. Choisis la traduction correcte pour chacune des expressions signalées (de Francês para Português) (p. 167). Trabalhar o léxico.	40. Compreender o sentido do léxico	40. Semântica
	41. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 171). Trabalhar a voz passiva.	41. Consciencializar do fun da lingua	41. Morfossintáctica
	42. Complète avec un déterminant ou un pronom possessif (de Português para Francês) (p. 171) Trabalhar determinantes e pronomes possessivos.	42. Consciencializar do fun da lingua	42. Morfossintáctica
	43. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 178). Trabalhar as expressão de finalidade.	43. Consciencializar do fun da lingua	43. Morfossintáctica
	44. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 179). Trabalhar a expressão de concessão.	44. Consciencializar do fun da lingua	44. Morfossintáctica
	45. Complète la traduction des phrases avec l’adverbe correct (de Português para Francês) (p. 180). Trabalhar os advérbios de modo.	45. Consciencializar do fun da lingua	45. Morfossintáctica
	46. Complète la traduction des phrases avec le pronom relatif correct (de Português para Francês) (p. 181). Trabalhar os pronomes relativos.	46. Consciencializar do fun da lingua	46. Morfossintáctica
	47. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p 183). Trabalhar os determinantes e os pronomes demonstrativos.	47. Consciencializar do fun da lingua	47. Morfossintáctica
	48. <u>Complète la traduction des phrases</u> (de Português para Francês) (p. 161). Trabalhar a expressão de causa.	48. Consciencializar do fun da lingua	48. Morfossintáctica
	49. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 161). Trabalhar o passé composé e os pronomes COI.	49. Consciencializar do fun da lingua	49. Morfossintáctica
	50. Complète les traductions avec les formes verbales données (de Português para Francês) (p. 162). Trabalhar verbos impessoais.	50. Consciencializar do fun da lingua	50. Morfossintáctica
	51. Complète la traduction des phrases avec l’un des indéfinis proposés (de Português para Francês) (p. 172). Trabalhar os pronomes indefinidos.	51. Consciencializar do fun da lingua	51. Morfossintáctica
	52. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 173). Trabalhar a expressão	52. Consciencializar do fun da lingua	52. Morfossintáctica

Livre professor	de tempo.		
	53. Complète la traduction des phrases avec le possessif (déterminant ou pronom) convenable (de Português para Francês) (p. 174). Trabalhar determinantes e pronome possessivos.	53. Consciencializar do fun da língua	53. Morfossintáctica
	54. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 185).Trabalhar a expressão de concessão.	54. Consciencializar do fun da língua	54. Morfossintáctica
	55. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês)(p. 186). Trabalhar os pronomes relativos.	55. Consciencializar do fun da língua	55. Morfossintáctica
	56. ... chercher la signification / traduction du vocabulaire inconnu (p. 13). A propósito de um inquérito. Unidade 13.	56. Compreender o sentido léxico	56. Semântica
	57. Après la correction de l'exercice, demander de donner l'équivalent en portugais des mots introduits (grâce/grasse ; sans, sang...) (p. 32). Unidade 4.	57. Verificar a compreensão do léxico	57. Avaliativa
	58. Souligner dans le texte comment on dit en français les mots ou expressions suivantes : cada vez mais, gigantes, casa (p. 38). Compreender o sentido. Unidade 5.	58. Controlar a compreensão do sentido léxico	58. Avaliativa
	59. Les déterminants et pronoms indéfinis sont surtout un problème de traduction (p. 60). Unidade 2	59. Consciencializar do fun da língua	59. Morfossintáctica
	60. Avant de commencer cet exercice, expliquer aux élèves, en langue maternelle, ce qu'on attend d'eux- traduire en portugais les expressions données sur le cahier. Traduisez en langue maternelle sur votre cahier, les expressions suivantes : en 1999, le 12 août ... (p. 66). Trabalhar a expressão de tempo. Unidade 3.	60. Consciencializar do fun da língua	60. Morfossintáctica
	61. Dire en portugais le contenu de la déclaration de Jacques Chirac et commenter l'urgence d'une intervention globale pour la préservation de la planète (p. 69). Verificar a compreensão. Unidade 4.	61. Verificar a compreensão do texto	61. Avaliativa
	62. Donne une traduction possible pour les expressions signalées (pattes/Pâtes ; Tâche/tache...) (de Português para Francês) (p. 147). Trabalhar o léxico.	62. Apelar a estratégias de diferenciação para compreender o sentido do léxico	62. Lexical
	63. Proposer de faire une traduction des conseils pour économiser et préserver l'eau (...) (p. 75). Actividade a partir do texto, sem propostas de exploração para o aluno. Verificar a compreensão. Unidade 4.	63. Verificar a compreensão do texto	63. Avaliativa
	64. Faire un tableau récapitulatif des déterminants puis des pronoms possessifs au tableau et sur les cahiers. Mettre la traduction à côté de chaque mot (p. 86). Unidade 6.	64. Promover a compreensão do léxico	64. Semântica
	65. Faire remarquer que POURTANT est un faux-ami : différencier POURTANT et DONC (p. 106). Diferenciar léxico. Unidade 2.	65. Diferenciar léxico	65. Lexical

	66. Rappeler que le verbe <i>haverse</i> traduit par la forme verbale Y AVOIR (p. 148). 67. Faire remarquer que le mot « données » n'a pas le même genre dans les deux langues et qu'il faut qu'ils fassent attention lors de la traduction des pronoms et lors des accords (p. 153). Diferenciar.	66. Diferenciar léxico 67. Apelar a estratégias de diferenciação para compreender o sentido do léxico	66. Lexical 67. Lexical
--	---	--	----------------------------

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Génial 7	Sem tradução		
Génial 8	Sem tradução		
Génial 9	Sem tradução		

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Si Facile 7	<p>1. Rends en français (p. 23). Pretende –se trabalhar os verbos être/ avoir. Exercício incluído na ficha de gramática. Unidade 1.</p> <p>2. Rends en français (p. 25). Pretende –se trabalhar estruturas para questionar. Exercício incluído na ficha de gramática. Unidade 1.</p> <p>3. Rends en français (p. 25). Pretende –se trabalhar os verbos être/ avoir, os números, interrogativa. Exercício incluído na ficha de gramática. Unidade 1.</p> <p>4. Rends en français (diálogo entre pessoas que se encontram) (p. 31). Pretende-se verificar a aplicação de estruturas para comunicar (saudar, manter a comunicação, despedir-se..). Exercício incluído no seguimento das estruturas explicitadas. Unidade 1.</p> <p>5. Traduis en portugais le premier paragraphe du texte (p. 31). Último exercício da ficha, depois da exploração do texto e análise de funcionamento da língua. Unidade 1.</p> <p>6. Rends en français (p. 35). Pretende-se verificar a aplicação do vocabulário (descrição física e psicológica). Exercício após quadros síntese da caracterização. Unidade 1.</p> <p>7. Rends en français (p. 50). Pretende-se verificar a aplicação do vocabulário (material escolar). Exercício que retoma conceitos anteriores. Unidade 2.</p> <p>8. Rends en français (p. 57). Pretende-se consolidar aprendizagens anteriores sobre vocabulário e verbos. Exercício após o texto, sem estar directamente relacionado com o mesmo, retoma conceitos anteriores. Unidade 2.</p>	<p>1. Consciencializar do fun da língua</p> <p>2. Verificar a memorização de estruturas comunicativas</p> <p>3. Consciencializar do fun da língua</p> <p>4. Verificar a memorização de estruturas comunicativas</p> <p>5. Controlar a compreensão do sentido do texto</p> <p>6. Assimilar léxico</p> <p>7. Verificar a assimilação do léxico</p> <p>8. Verificar a assimilação do léxico</p>	<p>1. Morfossintáctica</p> <p>2. Avaliativa</p> <p>3. Morfossintáctica</p> <p>4. Avaliativa</p> <p>5. Avaliativa</p> <p>6. Avaliativa</p> <p>7. Avaliativa</p> <p>8. Avaliativa</p>

Fichas autoavali- ação	<p>9. Rends en français (p 63). Verificar a aplicação do passé récent, futur proche. Unidade 2.</p> <p>10. Rends en français (p. 103). Pretende-se verificar a aplicação do vocabulário (profissões). Unidade 4.</p> <p>11. Rends en français (p. 105). Pretende-se verificar a aplicação dos determinantes possessivos; tradução após quadro síntese. Unidade 4.</p> <p>12. Rends en français (p. 107). Pretende-se verificar a aplicação do futuro e de expressões de tempo; tradução após quadros síntese. Unidade 4.</p> <p>13. Rends en français (p. 114). Pretende-se verificar a aplicação de vocabulário (habitação). Tradução no fim da análise do texto sem ter relação directa com o mesmo. Unidade 4.</p> <p>14. Traduis le texte (de Francês para Português)(p. 121). Após um exercício de interpretação. Unidade 5.</p> <p>15. Rends en français (p. 121). Tradução de uma frase. Trabalhar vocabulário.</p> <p>16. Rends en français (p. 161). Trabalhar verbos impessoais.</p>	<p>9. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>10. Verificar a assimilação do léxico</p> <p>11. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>12. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>13. Verificar a assimilação do léxico</p> <p>14. Traduzir o sentido global do texto</p> <p>15. Verificar a assimilação do léxico</p> <p>16. Consciencializar do fun da lingua</p>	<p>9. Morfossintáctica</p> <p>10. Avaliativa</p> <p>11. Morfossintáctica</p> <p>12. Morfossintáctica</p> <p>13. Avaliativa</p> <p>14. Interpretativa</p> <p>15. Avaliativa</p> <p>16. Morfossintáctica</p>
	<p>Si Facile 8</p> <p>1. Relie chaque phrase à sa traduction (de Francês para Português) (p. 35). O objectivo é verificar se o aluno consegue aplicar a estrutura être en train de. Unidade 1.</p> <p>2. Fais la correspondance des phrases des deux colonnes (do Francês para o Português) (p. 57). Pretende-se trabalhar os advérbios, a expressão de tempo e o léxico (alimentação). Unidade 2 .</p> <p>3. Fais la correspondance des phrases des deux colonnes (do Português para Francês) (p. 64). Pretende-se trabalhar o léxico (alimentação). Unidade 2.</p> <p>4. Relie chaque phrase à sa traduction (do Francês para o Português) (p. 82). Trabalhar o vocabulário e expressões sobre o trabalho doméstico. Unidade 2.</p> <p>5. Traduis en français (p. 109). Trabalhar vocabulário do tema <i>compras</i>. Após o texto, sem relação directa com o mesmo. Unidade 3.</p> <p>6. Mets en français (p. 142). Trabalhar o verbo répondre em vários tempos verbais. Unidade 4</p> <p>7. Fais correspondre les phrases des deux colonnes (de Francês para Português) (p. 143). Trabalhar os pronomes COD e COI. Depois de exercícios e quadro síntese. Unidade 4.</p> <p>8. Fais correspondre les phrases des deux colonnes (de Francês para Português) (p. 145). Trabalhar determinantes e pronomes indefinidos. Depois de exercícios e quadro síntese. Unidade 4.</p> <p>9. Lie chaque phrase à sa traduction (de Português para Francês) (p. 147). Trabalhar o vocabulário</p>	<p>1. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>2. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>3. Verificar a memorização do léxico</p> <p>4. Consciencializar das diferenças do léxico e memorizar</p> <p>5. Verificar a memorização do léxico</p> <p>6. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>7. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>8. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>9. Verificar a conhecimento do</p>	<p>1. Morfossintáctica</p> <p>2. Morfossintáctica</p> <p>3. Avaliativa</p> <p>4. Lexical</p> <p>5. Avaliativa</p> <p>6. Morfossintáctica</p> <p>7. Morfossintáctica</p> <p>8. Morfossintáctica</p> <p>9. Avaliativa</p>

<div>Ficha</div> <div>autoavali- ação</div> <div>Fichas</div> <div>avaliação</div>	<p>sobre saúde. Após a exploração do texto, sem o retomar textualmente. Unidade 4.</p> <p>10. Traduis les mots entre parenthèse (onde, que, cujo..) (p. 169). Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 5 .</p> <p>11. Traduis les mots indiqués entre parenthèses (durante, hoje, ontem, agora ...) (de Português para Francês)(p. 89). Trabalhar a expressão de tempo.</p> <p>12. Fais la correspondance des phrases des deux colonnes (de Francês para Português) (p. 176). Trabalhar a expressão de causa.</p> <p>13. Complète la traduction: __(o meu)___ frère est très gourmand...(p. 14). Trabalhar aos determinantes possessivos.</p> <p>14. Fais correspondre les phrases des deux colonnes (Francês / Português) (p. 23). Trabalhar os determinantes e pronomes indefinidos.</p> <p>15. Relie les phrases des deux colonnes, en choisissant la bonne traduction (Francês/Português) (p. 26). Trabalhar a expressão de concessão.</p>	<p>léxico</p> <p>10. Consciencializar do fun da língua</p> <p>11. Consciencializar do fun da língua</p> <p>12. Consciencializar do fun da língua</p> <p>13. Consciencializar do fun da língua</p> <p>14. Consciencializar do fun da língua</p> <p>15. Consciencializar do fun da língua</p>	<p>10. Morfossintáctica</p> <p>11. Morfossintáctica</p> <p>12. Morfossintáctica</p> <p>13. Morfossintáctica</p> <p>14. Morfossintáctica</p> <p>15. Morfossintáctica</p>
	<p>Si Facile</p> <p>9</p> <p>1. Complète les traductions (de Português para Francês)(p. 23). Trabalhar a conjugação dos verbos être e avoir. Unidade 1.</p> <p>2. Fais la correspondance des deux colonnes (de Francês para Português) (p. 28). Trabalhar a expressão de tempo. Depois do quadro síntese. Unidade 1.</p> <p>3. Complète les traductions (de Português para Francês)(p. 33). Trabalhar a negação. Unidade 1.</p> <p>4. Complète les traductions (de Português para Francês)(p. 71). Trabalhar determinantes possessivos. Unidade 2 .</p> <p>5. Traduis en portugais ces phrases du texte (p. 83). Após a interpretação do texto. Unidade 2</p> <p>6. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 124). Pretende-se trabalhar a voz activa e passiva. Unidade 4.</p> <p>7. Complète les traductions en utilisant le gérondif (de Português para Francês)(p. 127). Trabalhar o gerúndio.</p>	<p>1. Consciencializar do fun da língua</p> <p>2. Consciencializar do fun da língua</p> <p>3. Consciencializar do fun da língua</p> <p>4. Consciencializar do fun da língua</p> <p>5. Controlar a compreensão do sentido do texto</p> <p>6. Consciencializar do fun da língua</p> <p>7. Consciencializar do fun da língua</p>	<p>1. Morfossintáctica</p> <p>2. Morfossintáctica</p> <p>3. Morfossintáctica</p> <p>4. Morfossintáctica</p> <p>5. Avaliativa</p> <p>6. Morfossintáctica</p> <p>7. Morfossintáctica</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
--------	---	------------------------	---------------

Club des Mots 7 Livre professor	Sem tradução no manual		
	<p>1. <u>Compreensão oral ou escrita</u> – os alunos expõem, em Português, as informações que compreenderam, ouvindo ou lendo (p. 30). Actividade após audição de cassette (p. 30). Unidade 1.</p> <p>2. Os alunos relacionam as expressões francesas com as ilustrações e tentam encontrar as expressões equivalentes na língua materna (p. 35). Expressões idiomáticas “Dites 33” e “ Il a vu 36 chandelles” , no contexto do estudo dos números. Unidade 1.</p> <p>3. Os alunos procuram no dicionário do Auxiliar de Trabalho o significado de alguns verbos (p. 44). Trabalhar o sentido do léxico. Unidade 1.</p> <p>4. Educação para a cidadania: sensibilizar para o pluricultura e plurilinguismo. Sugere-se aqui o slogan «Tous différents, tous égaux » que os alunos poderão traduzir para explicar (p. 47). A propósito do tema Jeune comme toi. Traduzir para compreender. Unidade 1.</p> <p>5. Explicação do título do texto (com a ajuda do dicionário) (p. 60). Compreender o sentido do léxico. Unidade 2.</p> <p>6. Compreensão de vocabulário pelo contexto e/ou transferência. Ex: maigre, sourire... (p. 60). Rentabilizar a semelhança das palavras. Unidade 2.</p> <p>7. Introdução do conteúdo a partir da tradução da frase - exemplo: os alunos substituem <i>mais</i> por <i>pourtant</i> e inferem a regra. (frase: Pierre est timide, mais il a beaucoup d’amis). O professor chama a atenção para o facto de <i>pourtant</i> ser um falso amigo: pourtant – no entanto, donc – portanto (p. 86). Diferenciar o sentido do léxico e trabalhar a expressão de oposição. Unidade 3.</p> <p>8. Trabalho de grupo: cada grupo traduz com a ajuda do dicionário um grupo de frases e apresenta-as à turma (p. 90). Compreensão dos textos. Unidade 3.</p> <p>9. Antes do exercício de escuta activa, os alunos fazem corresponder uma expressão a cada imagem (com consulta de dicionário, se necessário) (de Francês para Português)(p. 94). Trabalhar o sentido do léxico. Unidade 4.</p> <p>10. Os alunos lêem em silêncio a BD e apresentam em Português o assunto (p. 97). Verificar a compreensão do texto. Unidade 4.</p> <p>11. Os alunos tentam encontrar sugestões correspondentes em Português (Eles são como um pêro; É</p>	<p>1. Verificar a compreensão do texto</p> <p>2. Compreender expressões e consciencializar das diferenças culturais</p> <p>3. Compreender o sentido; memorizar léxico</p> <p>4. Compreender o sentido da frase</p> <p>5. Compreender o sentido da frase</p> <p>6. Rentabilizar a transparência</p> <p>7. Diferenciar léxico; apelar a estratégias de diferenciação em palavras semelhantes</p> <p>8. Compreender o sentido do texto; trabalho colaborativo</p> <p>9. Compreender o sentido do léxico; memorizar; tradução entre dois códigos</p> <p>10. Verificar a compreensão do sentido do texto</p> <p>11. Consciencializar de que as</p>	<p>1. Avaliativa</p> <p>2. Semântica</p> <p>3. Semântica</p> <p>4. Semântica</p> <p>5. Semântica</p> <p>6. Lexical</p> <p>7. Lexical</p> <p>8. Semântica</p> <p>9. Semântica</p> <p>10. Avaliativa</p> <p>11. Semântica</p>

	surdo como uma porta) (p. 106). Associar traduções de provérbios portugueses e franceses. Auxílio das imagens. Traduzir expressões idiomáticas. Unidade 4.	línguas apreendem a realidade de forma diferente/Compreender provérbios	
12.	Compreensão do vocabulário a partir do contexto ou da semelhança com o Português (p. 118). Actividade destinada à compreensão do sentido das palavras/ do texto. Unidade 5.	12. Buscar semelhanças	12. Lexical
13.	Apesar da expressão <i>passé composé</i> não ser traduzida, sugere-se uma análise contrastiva com a língua materna, através da tradução(...). Desta forma o aluno consciencializa que o <i>passé composé</i> corresponde ao pretérito perfeito simples, em língua materna (p. 124). Trabalhar o funcionamento da língua. Unidade 5.	13. Consciencializar, pela diferenciação, o fun da língua	13. Morfossintáctica
14.	Os alunos procuram as expressões correspondentes em Português: Tenho uma fome de rato; Come como um leão (p. 147). Trabalhar expressões idiomáticas, trabalhar o sentido. Unidade 6.	14. Consciencializar de que as línguas apreendem a realidade de forma diferente/ Compreender frases	14. Semântica
15.	O professor dita palavras ou expressões do texto, previamente traduzidas. Os alunos traduzem-nas para Francês. Seguidamente, lêem o texto para localizar essas palavras, corrigem-nas, se necessário. Ex: grupo, música (p. 154). Trabalhar o sentido do léxico. Unidade 7.	15. Controlar a memorização do léxico, promovendo estratégias de memorização	15. Avaliativa
16.	Tradução de uma frase do texto, seguida de análise sintáctica (p. 156). Exercício para introduzir o estudo dos pronomes COD e COI. Unidade 7.	16. Consciencializar do fun. da língua pela reflexão metalinguística	16. Morfossintáctica
17.	Descrição oral das imagens com consulta de dicionário (p. 159). Trabalhar a compreensão e expressão oral a partir de imagens. Unidade 7.	17. Compreender o sentido do léxico; utilização de dois códigos	17. Semântica
18.	As palavras sugeridas para tradução são as palavras nucleares do texto. A correcção deverá ser feita colectivamente antes da leitura/ audição do texto, após o que os alunos constroem frases com as palavras (p. 160). Compreender o sentido global do texto. Unidade 7.	18. Promover a compreensão do texto, trabalho colaborativo	18. Semântica
19.	Após a realização e correcção do exercício, traduzir as perguntas e as respostas. Análise contrastiva com a língua materna (p. 162). A propósito do estudo da negação. Unidade 7.	19. Consciencializar do fun da língua	19. Morfossintáctica
20.	Os alunos identificam a imagem correspondente à estação em que se encontram e descrevem-na, com consulta do glossário (p. 172). Tradução de palavras desconhecidas de Francês para Português. Compreensão do sentido. Unidade 8.	20. Compreender o sentido do léxico; utilização de dois códigos	20. Semântica
21.	O professor dita frases do texto em Português que os alunos traduzem para Francês e que procuram de seguida no texto (p. 176). Exercitar a compreensão do texto. Unidade 8.	21. Verificar a compreensão do léxico	21. Avaliativa
22.	Introdução dos possessivos a partir de: - imagem e legenda; - tradução das legendas (p. 180).	22. Consciencializar do fun língua	22. Morfossintáctica

	<p>Trabalhar os determinantes possessivos. Unidade 8.</p> <p>23. Descrição oral das imagens, com consulta do dicionário, se necessário (p. 181). Apoiar a expressão oral do aluno. Unidade 8.</p> <p>24. Cada grupo trabalha duas frases, consultando o dicionário, se necessário (p. 187). Compreender o sentido das frases. Unidade 8.</p>	<p>23. Compreender o sentido do léxico</p> <p>24. Compreender o sentido das frases; trabalho colaborativo</p>	<p>23. Semântica</p> <p>24. Semântica</p>
<p>Club des Mots 8</p> <p>Livro professor</p>	<p>1. Avant de lire; à l'aide du dictionnaire : a) traduis le titre du texte (...) (p. 52). Compreender o sentido. Unidade 2.</p> <p>2. Ditado de palavras do texto, em Português. Os alunos traduzem as palavras para Francês e lêem o texto para procurar essas palavras, corrigindo-as se necessário (p. 68). Trabalhar a compreensão das palavras e do texto. Unidade 3.</p> <p>3. Os alunos lêem a B.D e exprimem a sua opinião, em Português e Francês, sobre a atitude das personagens (p. 99). Confirmar a compreensão do texto. Unidade 4.</p> <p>4. Ditado de palavras em Português; os alunos traduzem as palavras e procuram-nas no texto, corrigindo a ortografia. Compreensão de palavras pelo contexto e ou semelhança com o Português. Verificar a compreensão do sentido (p. 114). Unidade 5.</p> <p>5. Sugestão: os alunos poderão tomar notas em língua materna. O que se pretende testar é a compreensão oral ... (de Francês para Português) (p. 127). Unidade 6.</p> <p>6. Traduzir os títulos com a ajuda do dicionário (p. 134). Compreender o sentido de frases. Antes da exploração do texto. Unidade 6.</p> <p>7. O professor dita uma frase em Português/ tradução de uma frase da introdução do texto. Os alunos traduzem a frase para Francês e lêem o texto para identificarem a frase correspondente. Os alunos comparam as duas frases: a do texto e a que traduziram (p. 148). Promover a compreensão da frase. Antes da exploração do texto. Unidade 7.</p> <p>8. Tradução do último parágrafo do texto (p. 148). Actividade após a compreensão. Texto anterior. Verificação da compreensão. Unidade 7.</p> <p>9. Ditado de palavras/expressões, do texto, em Português, que os alunos traduzem para Francês; leitura do texto para identificação e correcção dessas palavras (p. 174). Antes da exploração do texto. Verificar a compreensão do léxico. Unidade 8.</p>	<p>1. Compreender o sentido da frase</p> <p>2. Verificar a memorização do léxico e do sentido do texto</p> <p>3. Controlar a compreensão do texto; auxiliar os alunos com dificuldades de expressão</p> <p>4. Verificar a memorização do léxico e do sentido do texto</p> <p>5. Verificar a compreensão oral do texto</p> <p>6. Compreensão do sentido das frases</p> <p>7. Compreender e negociar a tradução do sentido da frase; trabalho colaborativo</p> <p>8. Controlar a compreensão do texto</p> <p>9. Verificar a compreensão do léxico; promover a memorização</p>	<p>1. Avaliativa</p> <p>2. Avaliativa</p> <p>3. Avaliativa</p> <p>4. Avaliativa</p> <p>5. Avaliativa</p> <p>6. Semântica</p> <p>7. Semântica</p> <p>8. Avaliativa</p> <p>9. Avaliativa</p>

	10. Ditado de palavras ou expressões do texto em Português, que os alunos traduzem, leitura para identificação das palavras ou expressões e sua correção (p. 194). Antes da exploração do texto. Controlar a compreensão de palavras. Unidade 9.	10. Verificar a compreensão do léxico; promover a memorização	10. Avaliativa
Club des Mots 9	<p>1. Traduis en portugais ces expressions du texte (p. 29). Após a análise do texto, pretende-se exercitar expressões de tempo e lugar. Unidade 1.</p> <p>2. Mets en français (p. 29). Exercício que aparece na sequência do anterior, incide no mesmo tipo de estruturas. Expressões de tempo de lugar. Unidade 1.</p> <p>3. Mets en français les phrases ci-dessous (p. 32). Trabalhar a negação. Unidade 1.</p> <p>4. Mets en français (p. 36). Trabalhar a expressão de obrigação e a negação. Unidade 1.</p> <p>5. Mets en français (p. 38). Trabalhar os determinantes indefinidos. Unidade 1.</p> <p>6. A chaque expression, fais correspondre sa traduction (de Francês para Português)(p. 42). Trabalhar verbos regidos por preposições. Unidade 1.</p> <p>7. Mets en français (. 42). Retomar as expressões do exercício anterior. Trabalhar verbos regidos por preposições. Unidade 1.</p> <p>8. Traduis ces expressions du texte (de Francês para Português) (p. 60). Precisar o sentido de algumas expressões. No final da análise do texto. Trabalhar o léxico. Unidade 2.</p> <p>9. Pour ou par? Mets en français (p. 60). Diferenciar o léxico pour e par. Unidade 2.</p> <p>10. Traduis en portugais les expressions ci-dessous (P. 66). Trabalhar expressões de tempo. Unidade 2.</p> <p>11. Mets en français (p. 66). Retomar algumas expressões de tempo anteriores e aplicá-las em situações diferentes. Unidade 2.</p> <p>12. Traduis (tradução de frases de Francês para Português) (p. 71). Trabalhar réussir à e chaque, chacun. Unidade 2.</p> <p>13. Mets en français (p. 72). Exercício na sequência do anterior. Trabalhar chaque/ chacun. Unidade 2</p> <p>14. Traduis ces expressions du texte (de Francês para Português) (p. 92). Trabalhar beaucoup de, grâce à, à cause de. Unidade 3.</p> <p>15. Mets en français (p. 92). Exercício na sequência do anterior, retoma a tradução das expressões anteriores sob várias formas, quantidade e causa. Unidade 2.</p> <p>16. Choisis le bon synonyme (para uma expressão em Francês, duas em Português; de Francês para Português) (p. 97). Tradução de expressões do texto, na sequência da sua análise. Unidade 3.</p> <p>17. Traduis ces expressions du texte (de Francês para Português) (p. 98). Trabalhar expressões</p>	<p>1. Consciencializar do fun da língua e das diferenças</p> <p>2. Consciencializar do fun da língua e das diferenças</p> <p>3. Consciencializar do fun da língua</p> <p>4. Consciencializar do fun dlingua</p> <p>5. Consciencializar do fun da língua</p> <p>6. Consciencializar do fun da língua</p> <p>7. Consciencializar do fun da língua</p> <p>8. Controlar a compreensão</p> <p>9. Consciencializar das diferenças lexicais</p> <p>10. Consciencializar do fun da língua</p> <p>11. Consciencializar do fun da língua</p> <p>12. Consciencializar do fun da língua</p> <p>13. Consciencializar do fun da língua</p> <p>14. Consciencializar do fun da língua</p> <p>15. Consciencializar do fun da língua e reforçar a sua assimilação</p> <p>16. Controlar a compreensão texto</p> <p>17. Diferenciação de léxico</p>	<p>1. Morfossintáctica</p> <p>2. Morfossintáctica</p> <p>3. Morfossintáctica</p> <p>4. Morfossintáctica</p> <p>5. Morfossintáctica</p> <p>6. Morfossintáctica</p> <p>7. Morfossintáctica</p> <p>8. Avaliativa</p> <p>9. Lexical</p> <p>10. Morfossintáctica</p> <p>11. Morfossintáctica</p> <p>12. Morfossintáctica</p> <p>13. Morfossintáctica</p> <p>14. Morfossintáctica</p> <p>15. Morfossintáctica</p> <p>16. Avaliativa</p> <p>17. Lexical</p>

Livro professor	homófonas (C'est, ses, sais, ces) e dos partitivos. Unidade 3.		
	18. Mets en français (p. 98). Trabalhar expressões para exprimir sentimentos /juízos de valor. Unidade 3	18. Assimilar estruturas comunicativas	18. Avaliativa
	19. Traduis ces expressions (de Francês para Português) (p. 104). Trabalhar a expressão de tempo. Unidade 3.	19. Consciencializar do fun da língua	19. Morfossintáctica
	20. Mets en français. Utilise le ou en (p. 104). Continuar a trabalhar a expressão de tempo. Unidade 3.	20. Consciencializar do fun da língua	20. Morfossintáctica
	21. Mets en français (p. 105). Trabalhar a conjugação. Unidade 3.	21. Consciencializar do fun da língua	21. Morfossintáctica
	22. Choisis la bonne traduction (frase em Francês com duas traduções em Português) (p. 122). Trabalhar a restrição. Unidade 4.	22. Consciencializar do fun da língua	22. Morfossintáctica
	23. Traduis les phrases suivantes (de Francês para Português) (p. 122). Continuar a trabalhar a restrição. Unidade 4.	23. Consciencializar do fun da língua	23. Morfossintáctica
	24. Traduis (de Francês para Português) (p. 128). Trabalhar plus de, moins de, le/la seul(e). Unidade 4	24. Consciencializar do fun da língua	24. Morfossintáctica
	25. Mets en français (p. 128). Exercício na sequência do anterior. Trabalhar os mesmos conceitos, plus de, moins de, le/la seul(e). Unidade 4.	25. Consciencializar do fun da língua	25. Morfossintáctica
	26. Cherche dans le texte comment dire: no mundo, en África, na Ásia ... (de Português para Francês) (p. 134). Exercitar preposições com países, continentes, outros. Unidade 4.	26. Consciencializar do fun da língua	26. Morfossintáctica
	27. Mets en français (p. 134). Exercício na sequência do anterior. Trabalhar os mesmos conceitos, preposições. Unidade 4.	27. Consciencializar do fun da língua	27. Morfossintáctica
	28. Traduis ces expressions du texte (de Francês para Português) (p. 152). Exercitar expressões <i>il est possible, certain, impossible</i> ... Unidade 5.	28. Consciencializar do fun da língua	28. Morfossintáctica
	29. Mets en français (p. 152). Exercício na sequência do anterior. Trabalhar as mesmas expressões impessoais. Unidade 5.	29. Consciencializar do fun da língua	29. Morfossintáctica
	30. Traduis ces expressions du texte (de Francês para Português) (p. 160). Exercitar verbos (suffir, servir) regidos por preposições. Unidade 5.	30. Consciencializar do fun da língua	30. Morfossintáctica
	31. Traduis les expressions du texte (de Francês para Português) (p. 167). Exercitar très e beaucoup. Unidade 5.	31. Consciencializar do fun da língua	31. Morfossintáctica
	32. Os pronomes <i>en</i> e <i>y</i> nem sempre se traduzem em língua materna (...). (p. 68). Trabalhar os pronomes <i>en</i> e <i>Y</i> . Unidade 2.	32. Consciencializar do fun da língua e diferenciar	32. Morfossintáctica
	33. Traduzir o poema ou alguns versos (p. 68). Verificar a compreensão do poema. Unidade 2.	33. Controlar a compreensão do sentido do poema	33. Avaliativa
	34. Ditado de palavras do texto, previamente traduzidas; os alunos traduzem as palavras para Francês, lêem o texto e sublinham as palavras traduzidas, corrigindo a ortografia (p. 70). Trabalhar		

	o compreensão do sentido de palavras e a ortografia. Unidade 2. 35. Os alunos levam para a aula títulos de notícias relacionadas com a realidade que os rodeia (nacional ou internacional). Tradução para Francês de alguns desses títulos (p. 116). Trabalhar a aquisição do vocabulário. Unidade 4. 36. Traduzir a frase da imagem (p. 122). Compreender o sentido da frase e a mensagem da publicidade. Unidade 4. 37. Realizar a actividade com consulta de dicionário (de Francês para Português) (p. 136). Trata-se de traduzir frases. Unidade 4.	34. Promover a memorização do léxico 35. Promover a compreensão de textos 36. Compreender o sentido da frase 37. Compreender o sentido das frases	34. Avaliativa 35. Semântica 36. Semântica 37. Semântica
--	---	--	---

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Plein Gaz 8	Sem tradução		
Plein Gaz 9	1. <i>Depuis et puis</i> sont des mots qui rassemblent beaucoup à des mots portugais mais dont le sens est tout à fait différent. Ce sont des faux-amis. Choisis la bonne traduction pour chaque phrase (p. 65). Diferenciar léxico semelhante. Unidade 3.	1. Diferenciar léxico	1. Lexical

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Clop- Clop 7	1. Consulte un dictionnaire (français-portugais) et cherche la traduction portugaise des mots suivants: maladroit, fier, loyaux... (p. 57). Trabalhar o léxico. Unidade 2.	1. Compreender o sentido do léxico	1. Semântica

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Bizutages 7	1. Trouve la traduction des catégories professionnelles que tu ne connais pas et renseigne-toi pour savoir si, au Portugal, ces catégories sont les mêmes qu'en France (p. 64). Traduzir dos textos o vocabulário que não se conhece. Compreender o sentido. Unidade 4.	1. Compreender o sentido do léxico	1. Semântica

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Je bosse	1. Traduis l'expression: "le plus beau mec du monde" (p. 31). Expressão do texto. Após a análise.	1. Verificar a compreensão da	1. Avaliativa

8	Confirmar a compreensão da frase. Unidade 1.	expressão	
---	--	-----------	--

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
<p>Français. com 7</p> <p>Livro</p> <p>professor</p>	<p>1. Consulte un dictionnaire pour traduire le nom des vêtements (p. 56). Compreender o sentido das palavras. Unidade 2.</p> <p>2. Indique l'expression portugaise qui correspond à: a) enchanté de faire ta connaissance ... (p. 94). Na ficha de consolidação. Memorizar léxico. Controlar a compreensão. Unidade 4.</p> <p>3. Trouve les mots français ou expressions françaises correspondants à : Muito obrigado ... (p. 94). Memorizar léxico. Controlar a compreensão. Unidade 4.</p> <p>4. Traduis correctement les phrases : Voilà une salle de classe ... (p. 125). Trabalhar o léxico da aula. Unidade 5.</p> <p>5. Le professeur incitera les élèves à se formuler des hypothèses sur ce personnage à partir de l'observation de la photo qui illustre le texte. Comme, en ce moment, les élèves ne possèdent pas encore les structures grammaticales nécessaires à la réalisation de cette activité, ils posent les questions en langue maternelle et le professeur les traduit et leur demande tout de suite de les répéter (p. 22). Unidade 1.</p>	<p>1. Compreender o sentido do léxico</p> <p>2. Controlar a compreensão do léxico e memorizar</p> <p>3. Controlar a compreensão do léxico e memorizar</p> <p>4. Controlar a compreensão do léxico</p> <p>5. Auxiliar e controlar na compreensão e expressão oral</p>	<p>1. Semântica</p> <p>2. Avaliativa</p> <p>3. Avaliativa</p> <p>4. Avaliativa</p> <p>5. Avaliativa</p>
<p>Français. com 8</p>	<p>1. Traduis les phrases ci-dessus : Ils sont en train de ... ; Elle vient de distribuer des repas ... (p. 55). Trabalhar a conjugação perifrástica. Unidade 2.</p> <p>2. Cherche dans le dictionnaire le sens des mots suivants, puis emploie-les pour compléter le texte : papier à lettre, enveloppe ... (p. 105). Procurar o sentido do vocabulário. Unidade 5.</p>	<p>1. Consciencializar do fun. Língua</p> <p>2. Compreender o sentido do léxico</p>	<p>1. Morfossintáctica</p> <p>2. Semântica</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
<p>Francês 10</p>	<p>1. Mettez en français cette publicité (p. 17). Unidade 0.</p> <p>2. «Vai que é para aprenderes» Cette expression en portugais a un double sens. Donc sa traduction n'est pas facile. Essayer quand même (p. 17). Unidade 0.</p> <p>3. Traduisez la phrase de l'introduction « Ils ont connu les deux guerres ... humaines » (p. 20). Unidade 0</p> <p>4. «Elle pleure depuis une heure ... » a) Indiquez l'expression de temps de la phrase ; B) Traduisez-la (p. 38). Unidade 2.</p> <p>5. Cherchez dans le dictionnaire le sens de ces mots et copiez les définitions sur votre cahier. Traduisez-les (p. 46). Unidade 4.</p>	<p>1. Compreender a publicidade</p> <p>2. Compreender a expressão</p> <p>3. Compreender o sentido da frase</p> <p>4. Compreender o sentido da palavra</p> <p>5. Compreender o sentido de expressões</p>	<p>1. Semântica</p> <p>2. Semântica</p> <p>3. Semântica</p> <p>4. Semântica</p> <p>5. Semântica</p>

<p>Caderno</p> <p>aluno</p>	6. Traduisez la 2 ^e question du document (p. 57). A meio da exploração do texto. Unidade 6.	6. Compreender o sentido da frase	6. Semântica
	7. Traduisez la phrase «Il faut que les deux parents en aient envie» (p. 57). A meio da exploração do texto. Unidade 6.	7. Compreender o sentido da frase	7. Semântica
	8. Traduisez la dernière bulle de la BD (p. 90). Depois da exploração do texto. Unidade 4.	8. Verificar a compreensão	8. Avaliativa
	9. Traduisez les trois phrases (p. 91). Trabalhar a negação. Unidade 4.	9. Consciencializar do fun da língua	9. Morfossintáctica
	10. Détachez du texte toutes les expressions du temps. Traduisez-les (p. 96). Unidade 2.	10. Consciencializar do fun da língua	10. Morfossintáctica
	11. Traduisez les deux phrases. Mettre en évidence la différence entre «mercredi» et «le mercredi» (p. 96). Unidade 2.	11. Consciencializar do fun da língua	11. Morfossintáctica
	12. Traduisez le titre. Expliquez-le (p. 103). Unidade 6.	12. Compreender o título	12. Semântica
	13. L'expression quoique veut dire (en portugais) : embora, porque, quando, para que ... (p. 108). Unidade 7.	13. Consciencializar do fun da língua	13. Morfossintáctica
	14. Traduisez les phrases qui suivent: Je dois me rendre...; vous rendrez ... ; ce livre le rendra ; vient de ... ; il vient (p. 137). Unidade 11.	14. Diferenciar léxico no Francês	14. Lexical
	15. Traduisez les phrases ci-dessous (p. 143). Diferenciar, no Francês, os sentidos de cours. Unidade 12.	15. Diferenciar léxico no Francês	15. Lexical
	16. Traduisez les légendes (p. 143). Instrução antes das legendas. Unidade 12.	16. Compreender o sentido frases	16. Semântica
	17. Traduisez la phrase (p. 151). No final da exploração do texto. Unidade 13.	17. Verificar a compreensão texto	17. Avaliativa
	18. Traduisez les phrases qui suivent (p. 166). Trabalhar depois. Unidade 15.	18. Consciencializar das diferenças ao nível do Francês	18. Lexical
	19. Mettez en français (p. 6). Trabalhar preposições.	19. Consciencializar do fun língua	19. Morfossintáctica
	20. Mettez en français (p. 7). Trabalhar artigos indefinidos.	20. Consciencializar do fun língua	20. Morfossintáctica
	21. Rendez en français (p. 7). Trabalhar os artigos definidos.	21. Consciencializar do fun da língua	21. Morfossintáctica
	22. Mettez en français (. 9). Trabalhar os partitivos.	22. Consciencializar do fun da língua	22. Morfossintáctica
	23. Mettez en français (p. 13). Trabalhar datas.	23. Consciencializar do fun da língua	23. Morfossintáctica
	24. Rendez en français (p. 17). Trabalhar a flexão em género.	24. Consciencializar do fun da língua	24. Morfossintáctica
	25. Mettez en français (p. 21). Trabalhar o grau dos adjectivos.	25. Consciencializar do fun da língua	25. Morfossintáctica
	26. Mettez en français (p. 27). Trabalhar os pronomes adverbiais.	26. Consciencializar do fun da língua	26. Morfossintáctica
	27. Traduisez en français les réponses (p. 32). Trabalhar os pronomes demonstrativos.	27. Consciencializar do fun da língua	27. Morfossintáctica
	28. Écrivez en français (p. 32). Trabalhar os pronomes demonstrativos.	28. Consciencializar do fun da língua	28. Morfossintáctica
	29. Rendez en français 8p. 33). Trabalhar os pronomes demonstrativos.	29. Consciencializar do fun da língua	29. Morfossintáctica
	30. Mettez en français (p. 34). Trabalhar os pronomes possessivos.	30. Consciencializar do fun da língua	30. Morfossintáctica
	31. Écrivez en français (p. 37). Trabalhar os pronomes indefinidos.	31. Consciencializar do fun da língua	31. Morfossintáctica

32. Mettez en français les phrases suivantes (p. 38). Trabalhar os pronomes relativos.	32. Conscienciarizar do fun da lingua	32. Morfossintáctica
33. Mettez en français le texte qui suit (p. 61). Trabalhar expressões de tempo.	33. Conscienciarizar do fun da lingua	33. Morfossintáctica
34. Écrivez en français (p. 63). Trabalhar a expressão de condição.	34. Conscienciarizar do fun da lingua	34. Morfossintáctica

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Bleu Blanc Rouge 10	<p>1. En t'aidant d'un dictionnaire, répons à ces questions. A) <i>Habitude</i> est-il un mot masculin ou féminin ? Traduis-le en portugais (p. 38). Exercício na sequência da interpretação do texto. Inclui-se na rubrica para trabalhar a lingua. Unidade 1.</p> <p>2. Que veulent dire les expressions: <i>faire la cour</i> et <i>se jeter à la tête de</i>? Traduis-les en portugais. (p. 38). Exercício na sequência do anterior. Inclui-se na rubrica para trabalhar a lingua. Unidade 1</p> <p>3. Traduis en français le verbe <i>gostar de</i> et utilise-le dans une phrase (p 38). Exercício na sequência dos anteriores. Inclui-se na rubrica para trabalhar a lingua. Unidade 1.</p> <p>4. Recherche dans le texte les expressions équivalentes à : ela atribuiu as culpas a ... (de Português para Francês) (p. 42). Actividade após a análise do texto. Inclui-se na rubrica para trabalhar a lingua. Unidade 1.</p> <p>5. Traduis ce petit texte (de Francês para Português) (p. 45). Texto que retoma o tema da unidade; não foi trabalhado anteriormente. Inclui-se na rubrica para trabalhar a lingua. Unidade 2</p> <p>6. Traduis ces phrases en portugais. Fais attention à la construction des verbes en français (p. 54). Trabalhar verbos regidos por preposições. Unidade 2.</p> <p>7. Traduis ce petit texte (de Português para Francês) (p. 55). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade. Na sequência do exercício anterior. Inclui-se na rubrica para trabalhar a lingua. Unidade 2.</p> <p>8. Traduis ce petit texte (de Francês para Português) (p. 72). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a lingua. Unidade 2.</p> <p>9. Traduis ce petit texte (de Português para Francês) (p. 93). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a lingua. Unidade 3.</p> <p>10. Traduis en français (p. 105). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a lingua. Unidade 3.</p> <p>11. Traduis en portugais (p. 108). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da</p>	<p>1. Conscienciarizar das diferenças lexicais, reflexão metalinguística</p> <p>2. Conscienciarizar das diferenças culturais, expressões idiomáticas</p> <p>3. Conscienciarizar do fun da lingua</p> <p>4. Controlar a compreensão de expressões do texto</p> <p>5. Controlar a compreensão</p> <p>6. Conscienciarizar do fun da lingua</p> <p>7. Conscienciarizar do fun da lingua</p> <p>8. Conscienciarizar do fun da lingua</p> <p>9. Conscienciarizar do fun da lingua</p> <p>10. Conscienciarizar do fun da lingua</p> <p>11. Conscienciarizar do fun da lingua</p>	<p>1. Lexical</p> <p>2. Interpretativa</p> <p>3. Morfossintáctica</p> <p>4. Avaliativa</p> <p>5. Avaliativa</p> <p>6. Morfossintáctica</p> <p>7. Morfossintáctica</p> <p>8. Morfossintáctica</p> <p>9. Morfossintáctica</p> <p>10. Morfossintáctica</p> <p>11. Morfossintáctica</p>

Fichas autoavaliação Cahier exercice aluno		unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 3.				
	12.	Traduis en portugais (p. 129). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 4.	12.	Consciencializar do fun da língua	12.	Morfossintáctica
	13.	Traduis ce texte (de Francês para Português) (p. 164). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade. Unidade 5.	13.	Consciencializar do fun da língua	13.	Morfossintáctica
	14.	Traduis ce petit texte (de Português para Francês) (p. 5). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade.	14.	Consciencializar do fun da língua	14.	Morfossintáctica
	15.	Traduis (de Português para Francês) (p. 9). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade.	15.	Consciencializar do fun da língua	15.	Morfossintáctica
	16.	Traduis ce petit texte (de Português para Francês) (p. 11). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade.	16.	Consciencializar do fun da língua	16.	Morfossintáctica
	17.	Traduis ce petit texte (de Português para Francês) (p. 14). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade.	17.	Consciencializar do fun da língua	17.	Morfossintáctica
	18.	Traduis ce petit texte (de Português para Francês) (p. 24). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade.	18.	Consciencializar do fun da língua	18.	Morfossintáctica
	19.	L'exclusion est quelquefois très subtile. Traduis ce petit texte (de Francês para Português) (p. 31). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade.	19.	Consciencializar do fun da língua	19.	Morfossintáctica
Bleu Blanc Rouge 11	1.	Traduis ces phrases en français (p. 34). Exercício para exercitar a utilização dos determinantes e pronomes indefinidos. Unidade 2.	1.	Consciencializar do fun da língua	1.	Morfossintáctica
	2.	Traduis en français ce petit texte (p. 45). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 2.	2.	Consciencializar do fun da língua	2.	Morfossintáctica
	3.	Traduis en portugais la première partie du texte (p. 48). Em conclusão na análise do texto. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 2.	3.	Consciencializar do fun da língua	3.	Morfossintáctica
	4.	Traduis le chapeau de l'article en portugais (p. 64). Após análise do texto. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 3.	4.	Controlar o sentido das expressões	4.	Avaliativa
	5.	Traduis en français les phrases de ce texte qui sont en italique (p. 65). Texto não analisado. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 3.	5.	Consciencializar do fun da língua	5.	Morfossintáctica
	6.	Traduis en français le petit texte qui accompagne cette publicité ... (p. 73). Texto não analisado. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 3.	6.	Consciencializar do fun da língua	6.	Morfossintáctica

Fichas autoavaliação Caderno exercícios	7. Traduis en portugais le paragraphe qui commence par <i>Pourtant</i> (p. 86). Texto analisado. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 4.	7. Conscienciarizar do fun da lingua	7. Morfossintáctica
	8. Traduis ce petit texte en portugais (p. 91). Texto não trabalhado anteriormente. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 4.	8. Conscienciarizar do fun da lingua	8. Morfossintáctica
	9. Traduis ce petit texte en français (p. 97). Texto não trabalhado anteriormente, mas no contexto da unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 4.	9. Conscienciarizar do fun da lingua	9. Morfossintáctica
	10. Traduis en portugais ce petit texte (p. 108). Texto não trabalhado anteriormente, mas no contexto da unidade. Unidade 4.	10. Conscienciarizar do fun da lingua	10. Morfossintáctica
	11. Traduis ce petit texte en français (p. 111). Texto não trabalhado anteriormente, mas no contexto da unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 5.	11. Conscienciarizar do fun da lingua	11. Morfossintáctica
	12. Traduis ce petit texte en portugais (p. 130). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 6.	12. Conscienciarizar do fun da lingua	12. Morfossintáctica
	13. Traduis le texte en français (p. 138). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 6.	13. Conscienciarizar do fun da lingua	13. Morfossintáctica
	14. Traduis ce texte en français. (p. 143). Texto que não foi analisado, mas que retoma a temática da unidade. Inclui-se na rubrica para trabalhar a língua. Unidade 6.	14. Conscienciarizar do fun da lingua	14. Morfossintáctica
	15. Traduis en français (uma frase) (p. 27). Trabalhar a gramática.	15. Conscienciarizar do fun da lingua	15. Morfossintáctica
	16. Traduis les deux affirmations (em Francês) (p. 119). Trabalhar a gramática.	16. Conscienciarizar do fun da lingua	16. Morfossintáctica
	17. Traduis ce petit texte en portugais (p. 158). Texto não analisado.	17. Conscienciarizar do fun da lingua	17. Morfossintáctica
	18. Traduis ces phrases en français: comprei o maior quadro e não tive promoção; o pior que me pode acontecer ... (p. 4): Trabalhar o grau superlativo dos adjectivos.	18. Conscienciarizar do fun da lingua	18. Morfossintáctica

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Anti-Sèche 10 FG I	1. Associe chaque phrase en portugais à son équivalent en langue française (p. 20). Trabalhar a negação. Ficha de gramática. Unidade 0.	1. Conscienciarizar do fun da lingua	1. Morfossintáctica
	2. Associe les phrases de façon logique (de Francês para Português) (p. 21). Trabalhar os pronomes relativos. Ficha de gramática. Unidade 0.	2. Conscienciarizar do fun da lingua	2. Morfossintáctica
	3. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 21). Trabalhar a expressão de	3. Conscienciarizar do fun da lingua	3. Morfossintáctica

	causa. Ficha de gramática. Unidade 0.		
4.	Suis l'exemple et complète les phrases (de Português para Francês) (p. 33). Trabalhar a flexão dos verbos regulares nos tempos simples. Ficha de gramática. Unidade 1.	4. Consciencializar do fun da lingua	4. Morfossintáctica
5.	Beaucoup de mots du texte peuvent prêter à confusion avec leur homonyme. Indique la traduction de chaque mot signalé (frases em Francês, palavras para associar em Português) (p. 37). Depois da análise do texto. Trabalhar o vocabulário. Unidade 1.	5. Diferenciar vocabulário	5. Lexical
6.	Lie les phrases des deux colonnes (de Francês para Português) (p. 38). Trabalhar os verbos avoir e y avoir. Ficha de gramática. Unidade 1.	6. Consciencializar do fun da lingua	6. Morfossintáctica
7.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 39). Trabalhar os verbos avoir e y avoir. Ficha de gramática. Unidade 1.	7. Consciencializar do fun da lingua	7. Morfossintáctica
8.	Indique la traduction correcte de chacun des mots signalés dans les phrases et découvre certains faux-amis (frases em Francês e palavras correspondentes em Português) (p. 41). Depois da exploração do texto, sem relação directa. Trabalhar o vocabulário. Unidade 1.	8. Diferenciar o léxico	8. Lexical
9.	Associe chaque phrase française à son équivalent en langue maternelle et souligne les adverbes de négation (de Português para Francês) (p. 42). Trabalhar a negação. Ficha de gramática. Unidade 1.	9. Consciencializar do fun da lingua	9. Morfossintáctica
10.	Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 43). Trabalhar a negação. Ficha de gramática. Unidade 1.	10. Consciencializar do fun da lingua	10. Morfossintáctica
11.	Suis l'exemple et complète les phrases (de Português para Francês) (p. 48). Trabalhar os verbos do 2º grupo. Ficha de gramática. Unidade 1.	11. Consciencializar do fun da lingua	11. Morfossintáctica
12.	Complète les phrases avec la traduction des expressions signalées (nos dois sentidos) (p. 51). Trabalhar os pronomes pessoais sujeito e tónicos. Ficha de gramática. Unidade 1.	12. Consciencializar do fun da lingua	12. Morfossintáctica
13.	Rappelle les pronoms personnels COD et COI et associe chaque phrase en français à son équivalent en langue maternelle (de Português para Francês) (p. 52). Trabalhar os pronomes pessoais COD e COI. Ficha de gramática. Unidade 1.	13. Consciencializar do fun da lingua	13. Morfossintáctica
14.	Complète les phrases avec la traduction des éléments signalés (de Francês para Português) (p. 52). Trabalhar os pronomes pessoais COD e COI. Ficha de gramática. Unidade 1.	14. Consciencializar do fun da lingua	14. Morfossintáctica
15.	Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 52). Trabalhar pronomes pessoais COD e COI. Ficha de gramática. Unidade 1.	15. Consciencializar do fun da lingua	15. Morfossintáctica
16.	Lie les phrases deux à deux (de Português para Francês) (p. 58). Trabalhar a expressão de causa.	16. Consciencializar do fun da lingua	16. Morfossintáctica

<p>Unidade 1.</p> <p>17. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 59). Trabalhar a expressão de causa. Unidade 1.</p> <p>18. Retrouve la traduction des expressions signalées: se faire belle; conter fleurette; filer le parfait amour; avoir le cœur gros ... (frases em Francês, expressões em Português) (p. 61). Depois da exploração do texto, sem relação directa. Trabalhar o tema da unidade. Trabalhar expressões idiomáticas. Unidade 1.</p> <p>19. Traduis le pronom signalé dans les phrases du texte ci-dessus (de Português para Francês) (p. 62). Trabalhar os pronomes relativos. Ficha de gramática. Unidade 1.</p> <p>20. Réfléchis sur la différence d'emploi de l'un et de l'autre et complète la traduction (de Português para Francês) (p. 62). Trabalhar os pronomes relativos. Fichas de gramática. Unidade 2.</p> <p>21. Indique une traduction possible pour les pronoms dans chaque phrase (frases em Francês, palavras em Português) (p. 62). Trabalhar os pronomes relativos. Fichas de gramática. Unidade 2.</p> <p>22. Complète les traductions (de Português para Francês)(p. 62). Trabalhar os pronomes relativos. Fichas de gramática. Unidade 2.</p> <p>23. Relie chaque phrase à son équivalent en langue maternelle et avec ton copain (ta copine) de table élabore quelques conclusions (de Português para Francês) (p. 76). Trabalhar os determinantes possessivos. Fichas de gramática. Unidade 3.</p> <p>24. Complète la traduction des phrases (nos dois sentidos) (p. 77). Trabalhar os determinantes possessivos. Fichas de gramática. Unidade 3.</p> <p>25. Associe chaque phrase à sa traduction (de Francês para Português) (p. 78). Trabalhar o pretérito perfeito. Ficha Morfossintáctica. Unidade 3.</p> <p>26. Complète les traductions avec l'auxiliaire correct (de Português para Francês) (p. 78). Trabalhar o pretérito perfeito. Ficha Morfossintáctica. Unidade 3.</p> <p>27. Ecris en langue française l'équivalent des formes verbales présentées (p. 79). Trabalhar o passé composé e a colocação dos pronomes COD e COI. Ficha Morfossintáctica. Unidade 3.</p> <p>28. On devine facilement le sens des mots du texte parce que ce sont des mots Transparents. Cherche dans le texte les mots français correspondant à : Ingrato, desamparados ... (de Francês para Português) (p. 83). Logo após a leitura do texto. Trabalhar a compreensão do léxico. Unidade 4.</p> <p>29. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 84). Trabalhar os determinantes</p>	<p>17. Consciencializar do fun da língua</p> <p>18. Compreender que as línguas recortam a realidade de forma diferente/ Compreender expressões</p> <p>19. Consciencializar do fun da língua</p> <p>20. Consciencializar do fun da língua</p> <p>21. Consciencializar do fun da língua</p> <p>22. Consciencializar do fun da língua</p> <p>23. Consciencializar do fun da língua; reflexão metalinguística; trabalho colaborativo</p> <p>24. Consciencializar do fun da língua</p> <p>25. Consciencializar do fun da língua</p> <p>26. Consciencializar do fun da língua</p> <p>27. Consciencializar do fun da língua</p> <p>28. Compreensão do léxico pela aplicação do princípio da transparência</p> <p>29. Consciencializar do fun da língua</p>	<p>17. Morfossintáctica</p> <p>18. Semântica</p> <p>19. Morfossintáctica</p> <p>20. Morfossintáctica</p> <p>21. Morfossintáctica</p> <p>22. Morfossintáctica</p> <p>23. Morfossintáctica</p> <p>24. Morfossintáctica</p> <p>25. Morfossintáctica</p> <p>26. Morfossintáctica</p> <p>27. Morfossintáctica</p> <p>28. Lexical</p> <p>29. Morfossintáctica</p>
--	---	---

	demonstrativos. Ficha de gramática. Unidade 4.		
30.	Lie chaque expression signalée à sa traduction (frases em Francês, expressões em Português) (p. 87). Trabalhar o verbo expressões com o verbo faire. Unidade 4.	30. Consciencializar do fun da língua	30. Morfossintáctica
31.	Relie chacun des mots (langage populaire ou familier) utilisés dans le texte à leur traduction que tu déduiras du contexte (frases em Francês, expressões em Português) (p. 97). Trabalhar o léxico. Unidade 5.	31. Verificar a compreensão do sentido de palavras	31. Pedagógico
32.	Complète les traductions (nos dois sentidos) (p. 98). Trabalhar os pronomes en e y. Unidade 5.	32. Consciencializar do fun da língua	32. Morfossintáctica
33.	Dans certains cas spéciaux, le français utilise EN et Y mais ceux-ci ne sont pas traduits en portugais. Lie les expressions à leur équivalent (de Francês para Português) (p. 99). Provocar a reflexão. Ficha Morfossintáctica. Unidade 5.	33. Reflexão metalinguística	33. Morfossintáctica
34.	Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 107). Trabalhar a flexão em género e número dos adjectivos e dos nomes. Ficha Morfossintáctica. Unidade 5.	34. Consciencializar do fun da língua	34. Morfossintáctica
35.	Etablis la liste des verbes conjugués dans l'exercice précédent et donne leur traduction (traduzir para Francês)(p. 112). Trabalhar o léxico. Ficha Morfossintáctica. Unidade 5.	35. Verificar a compreensão do sentido do léxico	35. Pedagógico
36.	Complète la traduction (de Português para Francês) (p. 119). Trabalhar os advérbios de modo. Ficha Morfossintáctica. Unidade 6.	36. Consciencializar do fun da língua	36. Morfossintáctica
37.	Rends en français (p. 119). Trabalhar os advérbios de modo. Ficha Morfossintáctica. Unidade 6.	37. Consciencializar do fun da língua	37. Morfossintáctica
38.	Complète la traduction du verbe Mettre ou un de ses dérivés (de Português para Francês) (p. 131). Trabalhar a conjugação do verbo mettre. Ficha Morfossintáctica. Unidade 7.	38. Consciencializar do fun da língua	38. Morfossintáctica
39.	Etablis la liste à l'infinitif des tous les verbes conjugués dans l'exercice précédent et indique la traduction de chacun d'eux (de Francês para Português) (p. 136). Trabalhar o léxico. Ficha Morfossintáctica. Unidade 7.	39. Verificar a compreensão do sentido do léxico	39. Avaliativa
40.	« <u>du</u> haut de son balcon »/ « Jasmine <u>dut</u> se contenter » Traduis les expressions ci-dessus, retirées du texte (p. 140). Na sequência e em relação com o texto. Diferenciar o léxico. Unidade 7.	40. Diferenciar léxico	40. Lexical
41.	Lie chaque phrase à la traduction du mot (homophone) signalé (frases em Francês, palavras em Português) (p. 140). Diferenciar o léxico. Unidade 7.	41. Diferenciar léxico	41. Lexical
42.	Associe chaque phrase de gauche à son équivalent en langue maternelle et indique les deux traductions possibles du verbe Devoir (p. 141). Trabalhar a tradução de ter de e dever. Um conceito traduzir em Português por dois. Ficha de gramática. Unidade 7.	42. Diferenciar o léxico	42. Lexical
43.	Complète la traduction des phrases et exprime la date ou le moment (de Português para Francês)	43. Consciencializar do fun da língua	43. Morfossintáctica

Fichas auto- avaliação	(p. 150). Trabalhar a expressão de tempo. Ficha de gramática. Unidade 8.		
	44. Essaie de trouver l'équivalent en langue maternelle de chacune des expressions soulignées (de Francês para Português) (p. 150). Exercício para diferenciar o léxico. O exercício procura trabalhar pela diferenciação alguns conceitos onde os alunos sentem mais dificuldade, por ex.: depuis; pour; il y a ... dentro do contexto da utilização das expressões de tempo. O aluno terá que procurar a tradução portuguesa, esta não lhe é dada. Trabalhar expressões de tempo. Unidade 8.	44. Diferenciar o léxico	44. Lexical
	45. Complète la traduction des phrases avec les expressions proposées (de Português para Francês) (p. 151). Trabalhar a expressão de tempo. Ficha de gramática. Unidade 8.	45. Consciencializar do fun da língua	45. Morfossintáctica
	46. Indique l'infinitif de chacun des verbes conjugués et indique la traduction de chacun (p. 159). Trabalhar o léxico. Ficha de Morfossintáctica. Unidade 8.	46. Verificar a compreensão do léxico	46. Avaliativa
	47. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 159). Trabalhar a conjugação dos verbos do tipo ouvrir. Ficha de gramática. Unidade 8.	47. Consciencializar do fun da língua	47. Morfossintáctica
	48. Associe chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (p. 172). Trabalhar determinantes e pronomes indefinidos. Ficha de gramática. Unidade 9.	48. Consciencializar do fun da língua	48. Morfossintáctica
	49. Sur ton cahier, fais correspondre chaque mot ou expression signalés en langue française à son équivalent en langue maternelle (p. 172). Trabalhar o léxico. Ficha de gramática. Unidade 9.	49. Compreender o sentido do léxico	49. Semântica
	50. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 173). Trabalhar determinantes e pronomes indefinidos. Ficha gramática. Unidade 9.	50. Consciencializar do fun da língua	50. Morfossintáctica
	51. Le français et le portugais sont les deux langues très semblables mais il y a quand même quelques faux-amis. Choisis la traduction correcte pour chaque mot signalé (frases em Francês, expressões em Português) (p. 177). Na sequência do texto, sem uma relação directa com ele. Diferencia o léxico. Unidade 10.	51. Diferenciar o léxico	51. Lexical
	52. Donne l'infinitif de tous les verbes conjugués dans l'exercice précédent et indique la traduction de chacun (de Português para Francês)(p 185). Trabalhar o léxico. Ficha de gramática. Unidade 10.	52. Verificar a compreensão do léxico	52. Avaliativa
	53. Dans chaque groupe, découvre le faux-amis français en traduisant le mot souligné (de Francês para Português) (p. 187). Diferenciar o léxico. Unidade 10.	53. Diferenciar léxico	53. Lexical
	54. Revois l'expression de la cause et complète les traductions (de Português para Francês) p. 65). Trabalhar a expressão de causa.	54. Consciencializar do fun da língua	54. Morfossintáctica
	55. Complète avec le pronom relatif correct (de Português para Francês) (p. 65). Trabalhar os pronomes relativos.	55. Consciencializar do fun da língua	55. Morfossintáctica

<div>Livro</div> <div>professor</div>	<p>56. Complète les phrases avec la traduction des éléments signalés (de Português para Francês) (p. 65). Trabalhar os pronomes pessoais tónicos.</p> <p>57. Complète les traductions en donnant l'équivalent correct des possessifs (nos dois sentidos) (p. 90). Trabalhar os determinantes e pronomes possessivos.</p> <p>58. Traduis les phrases (de Português para Francês) (p. 91). Trabalhar o passé composé e os pronomes COD e COI.</p> <p>59. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 91). Trabalhar os determinantes demonstrativos.</p> <p>60. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 121). Trabalhar a flexão em género e número dos adjetivos.</p> <p>61. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 163). Trabalhar a expressão de obrigação.</p> <p>62. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 189). Trabalhar os pronomes indefinidos.</p> <p>63. DETERMINANTS POSSESSIFS. Attirer l'attention des élèves sur une erreur habituelle ; les mes parents. Un seul mot en français contre deux en portugais ! Autre difficulté ; la traduction de <i>o seu (os seus, as suas)</i> qui pourra devenir en langue française : <i>son, sa, ses ou leur, leurs</i> ou encore <i>votre ou vos</i>. Seul le contexte pourra les aider à découvrir la traduction correcte (p. 15). Unidade 3.</p>	<p>56. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>57. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>58. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>59. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>60. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>61. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>62. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>63. Consciencializar das diferenças do léxico; treinar técnicas de tradução</p>	<p>56. Morfossintáctica</p> <p>57. Morfossintáctica</p> <p>58. Morfossintáctica</p> <p>59. Morfossintáctica</p> <p>60. Morfossintáctica</p> <p>61. Morfossintáctica</p> <p>62. Morfossintáctica</p> <p>63. Lexical</p>
<div>Anti-Sèche</div> <div>10 FE</div>	<p>1. Associe chaque phrase en portugais à son équivalent en langue française (p. 20). Trabalhar a negação. Ficha Morfossintáctica. Unidade 0.</p> <p>2. Associe les phrases de façon logique (de Francês para Português) (p. 21). Trabalhar os pronomes relativos. Ficha Morfossintáctica. Unidade 0.</p> <p>3. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 21). Trabalhar a expressão de causa. Ficha Morfossintáctica. Unidade 0.</p> <p>4. Suis l'exemple et complète les phrases (de Português para Francês) (p. 33). Trabalhar a conjugação nos tempos simples dos verbos regulares. Ficha Morfossintáctica. Unidade 1.</p> <p>5. Beaucoup de mots peuvent prêter à confusion avec leur homonyme. Indique la traduction de chaque mot signalé (frases em Francês, palavras para associar em Português) (p. 37). Depois da análise do texto, sem relação directa com o mesmo. Unidade 1.</p>	<p>1. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>2. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>3. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>4. Consciencializar do fun da lingua</p> <p>5. Diferenciar vocabulário</p>	<p>1. Morfossintáctica</p> <p>2. Morfossintáctica</p> <p>3. Morfossintáctica</p> <p>4. Morfossintáctica</p> <p>5. Lexical</p>

6. Lie les deux colonnes (de Francês para Português) (p. 38). Trabalhar os verbos avoir e y avoir. Ficha Morfossintáctica. Unidade 1.	6. Conscienciarizar do fun da lingua	6. Morfossintáctica
7. Complète les traductions (p. 39). Trabalhar os verbos avoir e y avoir. Ficha Morfossintáctica. Unidade 1.	7. Conscienciarizar do fun da lingua	7. Morfossintáctica
8. Indique la traduction correcte de chacun des mots signalés dans les phrases et découvre certains faux-amis (frases em Francês, palavras correspondentes em Português) (p. 41). Depois da exploração do texto, sem relação directa com ele. Unidade 1.	8. Diferenciar o léxico	8. Lexical
9. Associe chaque phase française à son équivalent en langue maternelle et souligne les adverbes de négation (p. 42). Trabalhar a negação. Ficha de gramática. Unidade 1.	9. Conscienciarizar do fun da lingua	9. Morfossintáctica
10. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 43). Trabalhar a negação. Ficha de gramática. Unidade 1.	10. Conscienciarizar do fun da lingua	10. Morfossintáctica
11. Suis l'exemple et complète les phrases (de Português para Francês) (p. 48). Trabalhar os verbos do 2º grupo. Ficha de gramática. Unidade 2.	11. Conscienciarizar do fun da lingua	11. Morfossintáctica
12. Complète les phrases avec la traduction des expressions signalées (nos dois sentidos) (p. 55). Trabalhar os pronomes pessoais sujeito e tónicos. Ficha de gramática. Unidade 2.	12. Conscienciarizar do fun da lingua	12. Morfossintáctica
13. Rappelle les pronoms personnels COD et COI et associe chaque phrase en français à son équivalent en langue maternelle (p. 56). Trabalhar os pronomes pessoais COD e COI. Ficha de gramática. Unidade 2.	13. Conscienciarizar do fun da lingua	13. Morfossintáctica
14. Complète les phrases avec la traduction des éléments signalés (de Francês para Português) (p. 56). Trabalhar os pronomes pessoais COD e COI. Ficha de gramática. Unidade 2.	14. Conscienciarizar do fun da lingua	14. Morfossintáctica
15. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 56). Trabalha os pronomes pessoais COD e COI. Ficha de gramática. Unidade 2.	15. Conscienciarizar do fun da lingua	15. Morfossintáctica
16. Lie les phrases deux à deux (de Português para Francês) (p. 62). Trabalhar a expressão de causa. Ficha Morfossintáctica. Unidade 2.	16. Conscienciarizar do fun da lingua	16. Morfossintáctica
17. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 63). Trabalhar a expressão de causa. Ficha Morfossintáctica. Unidade 2.	17. Conscienciarizar do fun da lingua	17. Morfossintáctica
18. Retrouve la traduction des expressions signalées: se faire belle; conter fleurette; filer le parfait amour; avoir le cœur gros ... (frases em Francês, expressões em Português) (p. 65). Depois da exploração do texto, sem relação directa. Trabalhar o tema da unidade. Trabalhar expressões idiomáticas. Unidade 1.	18. Compreender que as línguas recortam a realidade de forma diferente/ compreender o sentido das expressões	18. Semântica

19. Traduis le pronom signalé dans les phrases du texte ci-dessus (de Português para Francês) (p. 66). Trabalhar os pronomes relativos. Ficha Morfossintáctica. Unidade 2.	19. Consciencializar do fun da lingua	19. Morfossintáctica
20. Réfléchis sur la différence d'emploi de l'un et de l'autre et complète la traduction (de Português para Francês) (p. 66). Trabalhar os pronomes relativos. Fichas de gramática. Unidade 2.	20. Consciencializar do fun da lingua; reflexão metalinguística	20. Morfossintáctica
21. Indique une traduction possible pour les pronoms dans chaque phrase (frases em Francês, palavras em Português) (p. 66). Trabalhar os pronomes relativos. Fichas de gramática. Unidade 2.	21. Consciencializar do fun da lingua	21. Morfossintáctica
22. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 66). Trabalhar os pronomes relativos. Fichas de gramática. Unidade 2.	22. Consciencializar do fun da lingua	22. Morfossintáctica
23. Rends un des témoignages, à ton choix, en langue portugaise (p. 79). Depois da análise do texto. Unidade 3.	23. Verificar a compreensão do texto	23. Avaliativa
24. Relie chaque phrase à son équivalent en langue maternelle et avec ton copain (ta copine) de table élabore quelques conclusions (p. 80). Trabalhar os determinantes possessivos. Ficha de gramática. Unidade 3.	24. Consciencializar do fun da lingua ; reflexão sobre a lingua	24. Morfossintáctica
25. Complète la traduction des phrases (nos dois sentidos) (p. 81). Trabalhar os determinantes possessivos. Fichas de gramática. Unidade 3.	25. Consciencializar do fun da lingua	25. Morfossintáctica
26. Associe chaque phrase à sa traduction (de Francês para Português) (p. 82). Trabalhar o pretérito perfeito. Ficha Morfossintáctica. Unidade 3.	26. Consciencializar do fun da lingua	26. Morfossintáctica
27. Complète les traductions avec l'auxiliaire correct (de Português para Francês) (p. 82). Trabalhar o pretérito perfeito. Ficha Morfossintáctica. Unidade 3.	27. Consciencializar do fun da lingua	27. Morfossintáctica
28. Ecris en langue française l'équivalent à des formes verbales présentées (p. 83). Trabalhar o pretérito perfeito e a colocação dos pronomes COD e COI. Ficha de gramática. Unidade 3.	28. Consciencializar do fun da lingua	28. Morfossintáctica
29. On devine facilement le sens des mots du texte parce que ce sont des mots TRANSPARENTS. Cherche dans le texte les mots français correspondant à : Ingrato, desamparados ... (p. 87). Logo após a leitura do texto; para trabalhar o vocabulário do texto. Unidade 4.	29. Compreensão do léxico rentabilizando a transparência	29. Lexical
30. Complète les traductions (de Português para Francês)(p. 88). Trabalhar os determinantes demonstrativos. Ficha de gramática. Unidade 4.	30. Consciencializar do fun da lingua	30. Morfossintáctica
31. Lie chaque expression signalée à sa traduction (frases em Francês, palavras em Português) (p. 91). Trabalhar os vários sentidos do verbo faire. Ficha Morfossintáctica. Unidade 4.	31. Verificar a compreensão do léxico	31. Avaliativa
32. Retrouve dans le texte comment on dit en français: grupo, homens ... (de Português para Francês) (p. 95). Trabalhar o vocabulário. Unidade 4.	32. Verificar a compreensão do léxico	32. Avaliativa

33. Relève du texte deux mots qui sont des faux-amis (p. 95). Trabalhar o léxico; diferenciar. Unidade 4	33. Diferenciar léxico	33. Lexical
34. Choisis la traduction la plus correcte pour chaque expression et mets en évidence des différences morphosyntactiques et discursives entre les deux langues (de Francês para Português) (p. 95). Trabalhar a colocação dos pronomes pessoais. Unidade 4.	34. Consciencializar do fun da língua; diferenciar	34. Morfossintáctica
35. Relie chacun des mots (langage populaire ou familier) utilisés dans le texte à leur traduction que tu déduiras du contexte (frases em Francês, expressões em Português) (p. 103). Exercício em relação com a interpretação do texto. Trabalhar a compreensão do léxico, atendendo ao contexto. Unidade 5.	35. Compreender o sentido do texto	35. Semântico
36. <u>Résumé, en portugais, le contenu</u> du texte, sur ton cahier. Le texte produit devra reproduire le plus fidèlement possible, mais sans traductions, phrase à phrase, les deux paragraphes (p. 103). Actividade directamente relacionada com o texto. Após a exploração do texto. Unidade 5.	36. Treinar a expressão em LM ; Controlar a compreensão global do sentido	36. Interpretativa
37. Complète les traductions (nos dois sentidos) (p. 104). Trabalhar os pronomes en e y. Ficha Morfossintáctica. Unidade 5.	37. Consciencializar do fun da língua	37. Morfossintáctica
38. Dans certains cas spéciaux, le français utilise EN et Y mais ceux-ci ne sont pas traduits en portugais. Lie les expressions à leur équivalent (de Francês para Português) (p. 105). Provocar a reflexão. Ficha Morfossintáctica. Unidade 5.	38. Consciencializar do fun da língua	38. Morfossintáctica
39. Résumé en portugais le contenu du texte (completar parcialmente o texto em Português) (p. 109). Trabalhar a expressão escrita, língua materna. Unidade 5.	39. Treinar a expressão na LM; Controlar a compreensão	39. Interpretativa
40. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 115). Trabalhar a flexão em género e número dos adjectivos e dos nomes. Ficha Morfossintáctica. Unidade 5.	40. Consciencializar do fun da língua	40. Morfossintáctica
41. Etablis la liste des verbes conjugués dans l'exercice précédent et donne leur traduction (traduzir para Francês)(p. 120). Pretende-se trabalhar o léxico. Ficha Morfossintáctica. Unidade 6.	41. Verificar a compreensão do léxico	41. Pedagógico
42. Résumé en portugais les deux conclusions de la sociologue (p. 123). A meio da exploração do texto. Trabalhar a compreensão e a expressão em LM. Trabalho de pares. Unidade 6.	42. Controlar a compreensão do texto	42. Avaliativa
43. Retrouve dans le texte les phrases qui ont donné les traductions suivantes et indique des différences lexicales, morphosyntactiques et/ou discursives entre les deux langues (de Português para Francês) (p. 123). Exercício no seguimento do anterior. Verificar a compreensão. Trabalho de pares. Unidade 6.	43. Verificar a compreensão do texto; reflexão sobre diferenças	43. Avaliativa
44. Complète la traduction des phrases (de Francês para Português) (p 123). No seguimento do anterior. Trabalhar a compreensão. Trabalho de pares. Unidade 6.	44. Verificar a compreensão do texto	44. Avaliativa

45. Lie les expressions imagées du texte à leur traduction (de Francês para Português) (p. 123). No seguimento do anterior. Trabalhar a compreensão do léxico. Trabalho de pares. Unidade 6.	45. Compreensão do texto	45. Semântica
46. Propose une traduction pour la phrase du texte (p 123). No seguimento do anterior. Trabalhar a compreensão. Trabalho de pares. Unidade 6.	46. Compreensão da frase	46. Semântica
47. Complète la traduction (de Francês para Português) (p. 129) . Trabalhar os advérbios de modo. Ficha Morfossintáctica. Unidade 6.	47. Consciencializar do fun da língua	47. Morfossintáctica
48. Rends en français (p. 129). Trabalhar os advérbios de modo. Ficha Morfossintáctica. Unidade 6.	48. Consciencializar do fun da língua	48. Morfossintáctica
49. Complète la traduction du verbe Mettre ou un de ses dérivés (de Português para Francês) (p. 141). Trabalhar a conjugação do verbo mettre. Ficha Morfossintáctica. Unidade 7.	49. Consciencializar do fun da língua	49. Morfossintáctica
50. Etablis la liste à l’infinitif des tous les verbes conjugués dans l’exercice précédent et indique la traduction de chacun d’eux (de Francês para Português) (p. 146). Trabalhar o sentido dos verbos. Ficha Morfossintáctica. Unidade 7.	50. Compreender o sentido do léxico	50. Semântica
51. « <u>du</u> haut de son balcon » / « Jasmine <u>du</u> t se contenter » Traduis les expressions ci-dessus, retirées du texte (p. 150). Diferenciar o léxico. Unidade 7.	51. Diferenciar Léxico	51. Lexical
52. Lie chaque phrase à la traduction du mot (homophone) signalé (frases em Francês, expressões em Português) (p. 150). Diferenciar o léxico. Unidade 7.	52. Diferenciar léxico	52. Lexical
53. Associe chaque phrase de gauche à son équivalent en langue maternelle et indique les deux traductions possibles du verbe Devoir (p. 141). Trabalhar a tradução de ter de e dever. Um conceito traduzir em Português por dois. Ficha de gramática. Unidade 7.	53. Diferenciar léxico	53. Lexical
54. Raconte en portugais de quoi parle les deux textes (p. 155). Trabalhar a compreensão dos textos. Unidade 7.	54. Expressão em LM: controlar a compreensão	54. Interpretativa
55. Propose une traduction pour chacune des deux chansons, au choix (p. 155). No seguimento da exercício anterior. Unidade 7.	55. Expressão em LM	55. Interpretativa
56. Complète la traduction des phrases et exprime la date ou le moment (de Português para Francês) (p. 162). Trabalhar a expressão de tempo. Ficha de gramática. Unidade 8.	56. Consciencializar do fun da língua	56. Morfossintáctica
57. Essaie de trouver l’équivalent en langue maternelle de chacune des expressions soulignées (de Francês para Português) (p. 150). Exercício para diferenciar o léxico. O exercício procura trabalhar pela diferenciação alguns conceitos onde os alunos sentem mais dificuldade, por ex.: depuis; pour; il y a ... dentro do contexto da utilização das expressões de tempo. O aluno terá que procurar a tradução portuguesa, esta não lhe é dada. Trabalhar expressões de tempo. Unidade 8.	57. Diferenciar o léxico	57. Lexical

Fichas auto-avaliação	58. Complète la traduction avec les expressions proposées (de Português para Francês) (p. 163). Trabalhar a expressão de tempo. Ficha de gramática. Unidade 8.	58. Consciencializar do fun da língua	58. Morfossintáctica
	59. Indique l'infinitif de chacun des verbes conjugués et indique la traduction de chacun (de Francês para Português) (p. 171). Memorizar léxico. Ficha Morfossintáctica. Unidade 8.	59. Verificar a compreensão do sentido do léxico	59. Pedagógico
	60. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 171). Trabalhar a conjugação dos verbos. Ficha de gramática. Unidade 8.	60. Consciencializar do fun da língua	60. Morfossintáctica
	61. Associe chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (p. 184). Trabalhar determinantes e pronomes indefinidos. Ficha de gramática. Unidade 9.	61. Consciencializar do fun da língua	61. Morfossintáctica
	62. Sur ton cahier, fais correspondre chaque mot ou expression en langue française à son équivalent en langue maternelle (p. 184). Trabalhar o sentido dos determinantes e pronomes indefinidos. Ficha gramática. Unidade 9.	62. Verificar a compreensão do sentido	62. Avaliativa
	63. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 185). Trabalhar determinantes e pronomes indefinidos. Ficha gramática. Unidade 9.	63. Consciencializar do fun da língua	63. Morfossintáctica
	64. <u>Le français et le portugais sont</u> deux langues très semblables mais il y a quand même quelques faux-amis. Choisi la traduction correcte pour chaque mot signalé (frases em Francês, expressões em Português) (p. 189). Trabalhar o léxico. Diferenciar. Unidade 10.	64. Diferenciar o léxico	64. Lexical
	65. Donne l'infinitif de tous les verbes conjugués dans l'exercice précédent et indique la traduction de chacun (de Francês para Português) (p. 197). Memorizar verbos. Ficha de gramática. Unidade 10.	65. Verificar a compreensão do sentido do léxico	65. Pedagógico
	66. Dans chaque groupe, découvre le faux-amis français en traduisant le mot souligné (de Francês para Português) (p. 199). Diferenciar o léxico. Unidade 10.	66. Diferenciar léxico	66. Lexical
	67. Raconte en portugais la journée de Cédric (p. 203). Actividade após o texto. Trabalhar a compreensão e a expressão em LM. Trabalho de pares. Unidade 10.	67. Treinar expressão escrita em LM; controlar a compreensão	67. Interpretativa
	68. Choisis la traduction correcte pour chaque phrase du texte (de Francês para Português, três opções) (p. 203). Trabalhar a compreensão do texto. Trabalho em grupo. Unidade 10.	68. Controlar a compreensão do texto	68. Avaliativa
	69. Complète la traduction d'autres phrases (de Francês para Português) (p. 203). Trabalhar a compreensão e a expressão escrita em LM. Trabalho em grupo. Unidade 10.	69. Verificar a compreensão do texto	69. Avaliativa
	70. Propose une traduction pour les morceaux du texte qui suivent (de Francês para Português) (p. 203). Trabalhar excertos do texto analisado. Trabalho em grupo. Unidade 10.	70. Controlar a compreensão do texto	70. Avaliativa
	71. <u>Revois l'expression</u> de la cause et complète les traductions (de Português para Francês) (p. 69). Trabalhar a expressão de causa.	71. Consciencializar do fun da língua	71. Morfossintáctica

Livre	72. Complète la traduction avec le pronom relatif correct (de Português para Francês) (p. 69). Trabalhar os pronomes relativos.	72. Consciencializar do fun da lingua	72. Morfossintáctica
	73. Complète les phrases avec la traduction des éléments signalés (de Português para Francês) (p. 69). Trabalhar os pronomes pessoais tónicos.	73. Consciencializar do fun da lingua	73. Morfossintáctica
	74. Complète les traductions en donnant l'équivalent correct des possessifs (nos dois sentidos) (p. 96). Trabalhar os determinantes e pronomes possessivos.	74. Consciencializar do fun da lingua	74. Morfossintáctica
	75. Traduis les phrases (de Português para Francês) (p. 97). Trabalhar o passé composé e a colocação dos pronomes COD e COI.	75. Consciencializar do fun da lingua	75. Morfossintáctica
	76. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 97). Trabalhar os determinantes demonstrativos.	76. Consciencializar do fun da lingua	76. Morfossintáctica
	77. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 131). Trabalhar a flexão em gênero e número dos adjetivos.	77. Consciencializar do fun da lingua	77. Morfossintáctica
	78. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 175). Trabalhar a expressão de obrigação.	78. Consciencializar do fun da lingua	78. Morfossintáctica
	79. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 205). Trabalhar os pronomes indefinidos.	79. Consciencializar do fun da lingua	79. Morfossintáctica
	80. <u>La phrase à traduire ici n'est pas compliquée.</u> Elle vient mettre en évidence que, comme il s'agit de deux langues très proches, il est normalement possible de faire la traduction littérale. Il faut cependant prévenir les élèves que ce n'est malheureusement pas toujours le cas : ce qu'il faut s'habituer à faire, c'est de la traduction interprétative. En classe de langue étrangère, on fait, en général, de la traduction pédagogique ; c'est à dire que l'on demande aux élèves de faire des traductions faciles. Or, si l'élève s'habitue à faire des équivalences littérales, il va penser qu'une langue est une nomenclature (que quand on change de langue, on change de termes) ; qu'il suffit donc, de remplacer un mot d'une langue par un autre mot d'une autre langue à l'aide d'un dictionnaire. On n'aide pas les élèves quand on leur permet de faire de la traduction littérale, cela entraîne des problèmes plus tard (p. 13). Unidade 2.	80. <u>Apelar para diversas</u> técnicas de tradução e tipos de tradução	80. -----
	81. DETERMINANTS POSSESSIFS. Attirer l'attention des élèves sur une erreur habituelle ; les mes parents . Un seul mot en français contre deux en portugais ! Autre difficulté ; la traduction de <i>o seu (os seus, as suas)</i> qui pourra devenir en langue française : <i>son, sa, ses ou leur, leurs</i> ou encore <i>votre ou vos</i> . Seul le contexte pourra les aider à découvrir la traduction correcte (p. 15). Unidade 3.	81. Apelar para o recurso a estratégias de tradução. Diferenciar léxico	81. Lexical

Livre

professor

Anti-Sèche 11	1. Raie au crayon tous les mots que ne connais pas dans les textes. Relis ensuite les textes sans tenir compte des mots inconnus et raconte de quoi on y parle, en portugais (de Francês para Português) (p.8). Perceber o sentido. Unidade 0.	1. Controlar a compreensão do texto	1. Avaliativa
	2. “tranches d’âge ” ... “fait long feu”: Si tu traduis mot à mot les expressions du texte, tu trouveras une expression dénuée de sens. Associe chaque expression idiomatique à sa traduction (expressões francesas que correspondentes a outras portuguesas) (p. 25). Exercício após o texto, mas não tendo uma relação directa com o conteúdo do texto. Unidade 1.	2. Compreender e traduzir o sentido; treinar técnicas de tradução	2. Interpretativa
	3. Choisis pour chaque expression relevée dans le texte le sens approprié (attention, il y a des traductions en trop) (de Francês para Português) (p. 42). Exercício após a exploração do texto. Unidade 1.	3. Controlar a compreensão do texto	3. Avaliativa
	4. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 47). Trabalhar os pronomes pessoais. Unidade 1.	4. Consciencializar do fun da língua	4. Morfossintáctica
	5. Rappelle les faux-amis les plus usuels et complète le tableau. (Tu auras besoin d’un dictionnaire) (completar espaços nos dois sentidos) (p. 51). Trabalhar o léxico. Unidade 1.	5. Diferenciar o léxico	5. Lexical
	6. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 52). Trabalhar os pronomes adverbiais en e y. Unidade 1.	6. Consciencializar do fun da língua	6. Morfossintáctica
	7. <u>Formação Específica</u> - Actividade de tradução de Francês para Português realizada em dois momentos. A) Choisis la traduction la plus adéquate pour chaque expression extraite du texte. (expressões em Francês, escolher entre três em Português); b) Traduis l’un des témoignages (p. 61). Preparação e tradução. Unidade 2.	7. Controlar a compreensão do texto; traduzir o sentido do texto; treinar a expressão em LM	7. Interpretativa
	8. Observe l’extrait du texte: « vous délaissez le petit écran, souvent pour un autre écran ». Cherche une traduction possible pour cet extrait du texte (p. 63). Na sequência da interpretação do texto, após a sua análise. Unidade 2.	8. Controlar a compreensão do texto	8. Avaliativa
	9. Dans les phrases suivantes, propose une traduction pour la partie soulignée (frases em Francês, traduzir expressões) (p. 63). Na sequência do texto, sem ter uma relação directa com ele. Unidade 2.	9. Compreender o sentido das frases	9. Semântica
	10. Fais correspondre chaque phrase en langue française à son équivalent en langue maternelle (p. 64). Trabalhar os determinantes e pronomes demonstrativos. Unidade 2.	10. Consciencializar do fun da língua	10. Morfossintáctica
	11. À partir de l’exercice précédent, indique, sur ton cahier, à quels pronoms démonstratifs portugais correspond chacun des pronoms démonstratifs français (p. 64). Trabalhar os determinantes e	11. Consciencializar do fun da língua	11. Morfossintáctica

	pronomes demonstrativos. Unidade 2.		
12.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 64). Trabalhar os determinantes e pronomes demonstrativos. Unidade 2.	12. Consciencializar do fun da língua	12. Morfossintáctica
13.	“... subissent la maladie au quotidien”, le verbe Subir est un faux-ami. Découvres-en d’autres en réalisant l’exercice proposé. Complète le tableau avec la traduction du mot signalé (tradução nos dois sentidos) (p. 81). Trabalhar o léxico. Unidade 2.	13. Diferenciar o sentido do léxico	13. Lexical
14.	Complète la traduction de quelques phrases d’un article sur « La presse people » (de Francês para Português) (p. 88). Exercício que se destina a trabalhar vocabulário. Unidade 3.	14. Compreender o sentido das expressões	14. Semântica
15.	Indique une traduction possible pour le mot souligné, en tenant compte du contexte (de Francês para Português) (p. 91). Exercício dentro da temática do texto, sem ser a tradução do mesmo. Unidade 3.	15. Controlar a compreensão da frase; Treinar a expressão escrita em LM	15. Avaliativa
16.	Relie chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (p. 92). Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 3.	16. Consciencializar do fun da língua	16. Morfossintáctica
17.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 92). Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 3.	17. Consciencializar do fun da língua	17. Morfossintáctica
18.	Donne une traduction possible pour les mots ou expressions signalés dans les phrases suivantes (de Francês para Português) (p. 96). Exercício no final do texto, depois da sua exploração. Algumas frases do texto, outras não. Trabalhar os vários sentidos de uma palavra. Unidade 3.	18. Compreender o sentido	18. Semântica
19.	Établis la liste des verbes conjugués ci-dessus et en t’aidant d’un dictionnaire, donne l’équivalent de chacun en langue maternelle (p. 100). Trabalhar os verbos do tipo introduire. Unidade 3.	19. Compreensão do sentido do léxico	19. Semântica
20.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 100). Trabalhar os verbos do tipo introduire. Unidade 3.	20. Consciencializar do fun da língua	20. Morfossintáctica
21.	<u>Formação específica</u> – Choisis la traduction correcte pour chaque expression du texte (de Francês para Português) (p. 101). Exercício na sequência da exploração do texto; exercício de tradução de expressões do texto para Português. Unidade 3.	21. Controlar a compreensão do texto	21. Avaliativa
22.	Observe la phrase du texte: « ... l’échec ... constitue indéniablement un coup dur pour tous les promoteurs de la thérapie génique » Cherche dans un dictionnaire les différents sens de coup et propose une traduction pour cette phrase (p. 128). Na sequência da exploração do texto. Unidade 4.	22. Diferenciar sentidos do léxico	22. Lexical
23.	Réfléchis à la polysémie des mots relevés dans le texte et complète les traductions (traduzir	23. Diferenciar o léxico	23. Lexical

	expressões de Francês para Português) (p. 128). Na sequência da exploração do texto. Unidade 4.		
24.	<u>Formação Específica</u> – 1) Choisis la traduction la plus appropriée pour chaque phrase du texte. 2) Propose une traduction pour ce texte (de Francês para Português) (p. 129). Exercício de tradução. Unidade 4.	24. Compreensão do texto; treinar a expressão em LM	24. Interpretativa
25.	Voici des mots du texte employés dans un autre contexte. Indique une traduction possible pour chaque expression soulignée (de Francês para Português) (p. 132). Exercício na sequência da exploração do texto. Unidade 4.	25. Compreender o sentido do léxico	25. Semântica
26.	Etablis la correspondance entre les phrases des deux colonnes (de Português para Francês) (p. 136). Trabalhar a expressão de condição. Unidade 4.	26. Consciencializar do fun da língua	26. Morfossintáctica
27.	Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 136). Trabalhar a expressão de condição. Unidade 4.	27. Consciencializar do fun da língua	27. Morfossintáctica
28.	Cherche dans la deuxième colonne l'équivalent de chaque proverbe ou expression de la première (de Português para Francês) (p. 149). No final da exploração do texto, sem relação com o mesmo. Trabalhar provérbios. Unidade 5.	28. Compreensão de provérbios	28. Semântica
29.	Fais correspondre chaque phrase en langue française à son équivalent en langue maternelle (p. 154). Trabalhar os verbos impessoais. Unidade 5.	29. Consciencializar do fun da língua	29. Morfossintáctica
30.	Complète les traductions (de Português para Francês)(p. 154). Trabalhar os verbos impessoais. Unidade 5.	30. Consciencializar do fun da língua	30. Morfossintáctica
31.	Cherche dans le texte comment on dit: que já não presta, caixote do lixo, levantamento ... (p. 159). Exercício 2 na exploração do texto. Auxilia a compreensão do vocabulário da unidade. Unidade 5.	31. Controlar a compreensão de expressões do texto	31. Avaliativa
32.	Rappelle les déterminants possessifs et complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 160). Trabalhar os determinantes e pronomes possessivos. Unidade 5.	32. Consciencializar do fun da língua	32. Morfossintáctica
33.	A l'aide du contexte, donne la traduction de chacun des mots ou expressions soulignés (de Francês para Português) (p. 168). Exercício na sequência da exploração do texto, retoma vocabulário da unidade. Utilizar a mesma palavra em vários contextos. Unidade 5.	33. Verificar a compreensão do texto e do léxico	33. Avaliativa
34.	"fin ... amende ... don ...". Place correctement les mots homophones proposés. Donne une traduction possible pour la partie signalée dans chaque phrase (de Francês para Português) (p. 193). Trabalhar vocabulário. Unidade 6.	34. Diferenciar	34. Lexical
35.	Comme les mots du texte recherche et tente d'autres mots prennent des significations différentes	35. Diferenciar	35. Lexical

	<p>suivant le contexte. Indique une traduction possible pour chacune des expressions ou mots signalés (de Francês para Português) (p. 194). Exercício no final da exploração do texto. Diferencia o léxico de acordo com o contexto. Unidade 6.</p> <p>36. Complète les traductions (de Francês para Português) (p. 198). Trabalhar o particípio presente e o gerúndio. Unidade 6.</p>		
Fichas	37. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês)(p. 85).Trabalhar determinantes e pronomes demonstrativos.	36. Consciencializar do fun da língua	36. Morfossintáctica
auto-avaliação	38. Complète la traduction avec des phrases avec le pronom relatif variable correct (de Português para Francês) (p. 111). Trabalhar os pronomes relativos.	37. Consciencializar do fun da língua	37. Morfossintáctica
	39. Complète la traduction des phrases (de Francês para Português) (p. 141). Trabalhar o léxico.	38. Consciencializar do fun da língua	38. Morfossintáctica
	40. Complète les phrases exprimant la condition (de Português para Francês) (p. 141). Trabalhar a condição.	39. Verificar a compreensão do sentido do léxico	39. Avaliativa
	41. Complète les traductions (de Francês para Português) (p. 175). Trabalhar os verbos impessoais.	40. Consciencializar do fun da língua	40. Morfossintáctica
	42. Complète la traduction des phrases qui suivent (de Português para Francês) (p. 200). Trabalhar o léxico.	41. Consciencializar do fun da língua	41. Morfossintáctica
	43. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 201). Trabalhar o p. presente e o gerúndio.	42. Controlar a aplicação do léxico	42. Avaliativa
Livro	44. L'exercice 5, de même que tous les exercices sur le vocabulaire proposés, contribue à l'enrichissement lexical des élèves, mais il sert aussi à la traduction. Il est très important, pour préparer à la traduction, de travailler souvent le vocabulaire avec les élèves le lexique et, tout particulièrement, les expressions idiomatiques. Normalement la grande difficulté de la traduction consiste dans le fait que les élèves ont tendance à faire une traduction littérale alors qu'ils doivent faire une traduction interprétative : ils ne doivent pas traduire les mots un à un mais les unités de sens (p. 7). Unidade 1.	43. Consciencializar do fun da língua	43. Morfossintáctica
professor	45. Traduction : LA LIBRE ANTENNE. On reprend ici le travail d'un texte uniquement par le biais de la traduction, alors que jusqu'ici la traduction était travaillée dans les textes étudiés (ce qui facilite le travail) ou à propos d'un contenu grammatical. Il s'agit, donc, tout d'abord, de reprendre le genre d'exercice auquel les élèves étaient habitués en 10 ^e année : traduction à choix multiple de certaines expressions du texte plus complexes (p. 13). Unidade 2.	44. Orientações para o professor: evitar a tradução literal, preferir a tradução interpretativa	44. Técnicas de tradução
	46. L'exercice 2 fait un grand pas en avant dans la traduction intégrale d'un texte (bien que celui-ci	45. Tipologia de exercícios : escolha múltipla	45. Técnicas de tradução
		46. Relembrar ao professor que	46. Técnicas de

	soit assez court) (p. 13). Unidade 2.	deverá caminhar para a tradução interpretativa	tradução
	47. Les déterminants et pronoms démonstratifs. Bien faire remarquer aux élèves : - qu'il y a plusieurs traductions en portugais pour un même déterminant ; - que le français se contente de faire une différence (quand c'est essentiel) entre ce qui est proche « -ci » et ce qui est loin « -là » ; - qu'à une forme portugaise correspondent deux formes françaises (p. 15). Unidade 2.	47. Chamar a atenção do professor para as diferenças no fun. das línguas	47. Lexical
	48. Traduction : DEVELOPPER LA MEDECINE A DISTANCE. Les activités de cette page sont similaires à celles de la page 61 : un exercice de traduction à choix multiple de certaines expressions du texte plus complexes, suivi de la traduction intégrale du texte, cependant il s'agit cette fois-ci d'un document plus long et, donc, de difficulté progressivement plus complexe (p. 26). Unidade 4.	48. Tipologia de exercícios : escolha múltipla	48. Técnicas de tradução
	49. Les verbes impersonnels. Attention à ce sujet « il » qui ne veut rien dire et donc ne se traduit pas en portugais. Les élèves ont tendance à traduire : il s'agit Ele se agita/ ele trata-se (p. 31): Unidade 5.	49. Chamar a atenção do professor para as diferenças das línguas	49. Lexical
	50. Les déterminants et pronoms possessifs. (...) Les pronoms possessifs sont bien plus faciles que les déterminants car plus proches du portugais. Bien mettre l'accent sur : - les différentes traductions en portugais pour un même déterminant possessif (son = o seu/o ..dele/dela) ; - (...) le recours à un seul déterminant contre deux en portugais (mon = o meu) ; - le fait que le déterminant et le pronom soient différents en français et pas en portugais (...) (p. 32). Unidade 5.	50. Chamar a atenção do professor para as diferenças no fun. das línguas	50. Lexical
	51. Le participe présent et le gérondif. Insister sur les différences entre les deux langues, au niveau de la traduction (p. 40). Unidade 6.	51. Chamar a atenção do professor para as diferenças no fun. das línguas	51. Lexical

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Flexible 10º	1. Rubrica : Activités visant à faire le point sur les connaissances acquises au long des années précédentes (...). Caractérise la situation et résume en portugais le texte suivant ... (de Francês para Português) (p. 16). Resumir o texto na sua totalidade. Verificar a compreensão. Unidade 0.	1. Controlar a compreensão do texto	1. Avaliativa
	2. Rubrica : Activités visant à faire le point sur les connaissances acquises au long des années précédentes (...). Résume en portugais (par écrit) le contenu d'un document oral que ta professeure/ton professeur te fera écouter deux ou trois fois (de Francês para Português) (p. 16). Ouvir e traduzir. Verificar a compreensão. Unidade 0.	2. Verificar a compreensão do texto	2. Avaliativa
	3. Révise. Quelques curiosités grammaticales. Il y a en français quelques mots qui, parce qu'ils	3. Diferenciar o léxico	3. Lexical

	<p>ressemblent à des mots portugais, prêtent à confusion. C'est le cas, par exemple, de pourtant et depuis (...). Traduis en portugais (p. 34)(de Francês para Português) Diferenciar o léxico. Unidade 1.</p> <p>4. Le mot maintenant est un adverbe de temps, que tu connais et traduis par <i>agora</i>. Mais il y a un mot homonyme – maintenant – qui est le participe présent du verbe maintenir (<i>manter</i>) et qu'il faudra traduire para <i>mantendo</i>. (...) Traduis. (de Francês para Português) (p. 34). Diferenciar o léxico. Unidade 1.</p> <p>5. L'expression tout en suivi d'un gérondif (participe présent) marque la simultanéité et correspond à l'expression et en même temps suivie d'infinitif (...) Traduis et trouve l'équivalent : (de Francês para Português) (p. 34). Reforçar a memorização. Unidade 1.</p> <p>6. Tu connais très bien le mot <i>maintenant</i> en tant qu'adverbe de temps signifiant en portugais <i>agora</i>. Crois-tu que le mot <i>maintenant</i> est cet adverbe ? Comment traduirais-tu en portugais : « Il est difficile de se réaliser soi-même tout en maintenant l'équilibre d'une famille ? » (p. 54). Reflectir. Diferenciar léxico. Unidade 1.</p> <p>7. Traduisez le texte, afin de le faire publier dans le journal de l'école. D'abord, divisez-le en cinq ou six parties. Ensuite, divisez le nombre d'élèves par le nombre de parties. Après les premières tentatives individuelles de traduction faites à la maison (ou à la bibliothèque), préparez une traduction en groupes. Vérifier si votre traduction est intelligible, si elle a du sens. Perfectionnez-la. Lisez-la avant de vérifier si elle vous satisfait tout(te)s. Si nécessaire, introduisez encore des perfectionnements de style (p. 79). Depois da análise do texto. Traduzir o sentido. Negociar sentidos. Trabalho colaborativo. Unidade 1.</p> <p>8. Si par hasard tout le monde est d'accord sur l'importance de ces conseils, pourquoi ne pas les traduire et faire publier dans la journée de l'école les deux versions ? (de Francês para Português) (p. 94). Depois da análise do texto. Unidade 1.</p> <p>9. Débattre le thème : bonheur, joie, plaisir ... rédiger un article qui sera publié dans le journal de l'école, éventuellement accompagné de la traduction respective (à faire par la classe) (de Francês para Português) (p. 97). Debater em Francês, resumir o conteúdo e traduzir. Unidade 1.</p> <p>10. Commentez chacune des phrases reproduites (...) rédiger un article qui sera publié dans le journal de l'école, éventuellement accompagné de la traduction respective (à faire par la classe) (de Francês para Português) (p. 98). Debater em Francês, resumir o conteúdo e traduzir. Trabalho</p>	<p>4. Diferenciar o léxico</p> <p>5. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>6. Diferenciar léxico, apelando à reflexão</p> <p>7. Compreender o sentido do texto; Treinar a expressão em LM; trabalho colaborativo</p> <p>8. Controlar a compreensão; treinar a expressão escrita em LM</p> <p>9. Compreender o sentido do debate e treinar a expressão escrita; trabalho colaborativo</p> <p>10. Compreender o debate e treinar a expressão escrita; trabalho colaborativo</p>	<p>4. Lexical</p> <p>5. Morfossintáctica</p> <p>6. Lexical</p> <p>7. Interpretativa</p> <p>8. Avaliativa</p> <p>9. interpretativa</p> <p>10. interpretativa</p>
--	--	---	---

	<p>colaborativo. Unidade 1.</p> <p>11. Travail de traduction. D'abord à la maison, faire une première tentative individuelle (relire la traduction pour vérifier si elle a du sens, si le portugais est correct.) Une première traduction n'est presque jamais la bonne). Puis, en tandem, comparez les deux traductions pour en aboutir à une seule. Refaire la même chose en groupe de quatre. Finalement, choisir la meilleure traduction et, après l'avoir perfectionnée (le portugais doit être clair et élégant), élaborer une affiche avec les deux versions (en français et portugais) et afficher à l'école (de Francês para Português) (p 101). Trabalho colaborativo. Traduzir um texto, sem anterior exploração. Traduzir para compreender, traduzir o sentido. Unidade 1.</p> <p>12. Révise ces structures de la langue française : ne ... plus – já não. Traduis en portugais ces trois phrases (p. 113). Trabalhar a negação. Unidade 2.</p> <p>13. Fais attention aux expressions suivantes: faire appel à, autant que, faire confiance à, avoir du mal à, prendre en compte. Situe-les dans le texte, essaye de découvrir leur signification à partir du contexte (à la limite, tu peux avoir recours au dictionnaire) et traduis-les en portugais ... (p, 124). Compreender o sentido. Unidade 2.</p> <p>14. Imaginez qu'Hélène Grimaud venait au Centro Cultural de Bélem et que vous deviez la présenter au public portugais. De son CV, que diriez-vous ? (cette activité est à faire oralement ...), n'oubliant pas de vous adresser à un public essentiellement lusophone. Il s'agit, donc, de retracer le parcours de cette pianiste, en portugais, et de prouver que vous avez compris le texte (p. 132). Verificar a compreensão e trabalhar a expressão em LM. Sem exploração anterior. Unidade 2</p> <p>15. Exemple à traduire en portugais – L'innovation pourra remettre l'économie en marche. Aussi, les systèmes scolaires devraient-ils stimuler la créativité (de Francês para Português) (p. 148). Trabalhar a tradução de <i>aussi</i>, nomeadamente o seu significado e funcionamento na frase (exige inversão de sujeito). Unidade 2.</p> <p>16. Exemple à traduire en portugais – Plus nous avons peur de l'exclusion, plus nous l'alimentons (p. 148). Traduzir plus ..plus.. . Funcionamento da língua. Unidade 2.</p> <p>17. Traduis l'expression tout au plus (à la fin du texte) (de Francês para Português) (p. 164). Compreender o sentido. Unidade 2.</p> <p>18. Utilise les mêmes techniques pour faire un reportage (à rédiger en français) sur, par exemple, des immigrés venus des pays de l'Est, d'Afrique, du Brésil, qui vivent et travaillent au Portugal (dans ta</p>	<p>11. Compreender o sentido do texto; treinar a expressão em LM; negociar ; trabalho colaborativo</p> <p>12. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>13. Compreender o sentido do texto</p> <p>14. Controlar a compreensão do texto; Treinar a expressão escrita em Português</p> <p>15. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>16. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>17. Verificar a compreensão do sentido da expressão</p> <p>18. Verificação da aplicação de estruturas da língua; interpretar e</p>	<p>11. Interpretativa</p> <p>12. Morfossintáctica</p> <p>13. Semântica</p> <p>14. Interpretativa</p> <p>15. Morfossintáctica</p> <p>16. Morfossintáctica</p> <p>17. Avaliativa</p> <p>18. Morfossintáctica</p>
--	--	--	--

Caderno aluno	<p>région) ou sur l'intégration d'élèves venu (e) s d'autres écoles. Ce travail peut être élaboré en groupes de deux ou trois (p. 175). Recolha da informação em LM e tradução para Francês. Trabalhar a expressão escrita. Unidade 2.</p> <p>19. A découvrir: le mot français jardin correspond-il exactement au mot portugais jardim? Et le mot français placard, aussi utilisé au Portugal, a-t-il la même signification dans les deux langues ? (p. 177). Reflexão sobre a relação semelhança/ sentido. Unidade 2.</p> <p>20. Traduisez-le par petits groupes en divisant la tâche (votre professeur/e vous aidera à diviser le texte) (de Francês para Português) (p. 187). Traduzir o sentido do texto. Trabalho colaborativo. Sem exploração anterior. Unidade 2.</p> <p>21. Discutez les différentes hypothèses afin d'en négocier la version finale : chaque groupe fera écouter le passage traduit et les collègues devront se prononcer si le texte n'a pas beaucoup de sens en portugais et/ou s'il s'éloigne du texte source (de Francês para Português) (p. 187). Avaliar a tradução. Trabalho colaborativo. Verificar a compreensão. Unidade 2.</p> <p>22. Traduis en français (p. 5). Tradução de dois textos. Verificar o funcionamento da língua (partitivos, advérbios de quantidade).</p> <p>23. Pronoms personnels(...) Nous te proposons maintenant quelques phrases. Analyse-les attentivement. Si tu veux, tu peux les traduire (...) (p. 6). Reflexão sobre o funcionamento da língua</p> <p>24. Traduis en français (p. 8). Tradução de quatro textos. Verificar o funcionamento da língua (pronomes pessoais).</p> <p>25. Traduis en français (p. 9). Tradução de dois textos. Verificar o funcionamento da língua (possessivos).</p> <p>26. Traduis en français (p. 12). Tradução de dois textos. Verificar o funcionamento da língua (demonstrativos).</p> <p>27. Traduis les phrases précédentes (de français para Português) (p. 13). Verificar o funcionamento da língua (pronomes demonstrativos).</p> <p>28. Traduis en français (p. 15). Tradução de dois textos. Verificar o funcionamento da língua (pronomes relativos).</p> <p>29. Exemples (textes à traduire) (de Português para Francês) (p. 16). Verificar o funcionamento da língua (grau dos adjetivos).</p> <p>30. Traduis en français (p. 18). Tradução de três textos. Verificar o funcionamento da língua (flexão em</p>	<p>reproduzir o sentido; trabalho colaborativo</p> <p>19. Diferenciar</p> <p>20. Compreender o sentido do texto; trabalho colaborativo</p> <p>21. Compreender e verificar o sentido do texto; treinar a expressão em LM; negociar ; trabalho colaborativo</p> <p>22. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>23. Consciencializar do fun. da língua e reflexão</p> <p>24. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>25. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>26. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>27. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>28. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>29. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>30. Consciencializar do fun. da</p>	<p>19. Lexical</p> <p>20. Interpretativa</p> <p>21. Interpretativa</p> <p>22. Morfossintáctica</p> <p>23. Morfossintáctica</p> <p>24. Morfossintáctica</p> <p>25. Morfossintáctica</p> <p>26. Morfossintáctica</p> <p>27. Morfossintáctica</p> <p>28. Morfossintáctica</p> <p>29. Morfossintáctica</p> <p>30. Morfossintáctica</p>
------------------	---	---	--

	<p>grau dos advérbios).</p> <p>31. Traduis en français (p. 36). Tradução de quatro textos. Verificar o funcionamento da língua (restrição, oposição).</p> <p>32. Traduis en français (p. 38). Tradução de dois textos. Verificar o funcionamento da língua (expressão de causa).</p> <p>33. Traduis en français (p. 38). Tradução de três. Verificar o funcionamento da língua (expressão de consequência).</p> <p>34. Traduis en français (p. 39). Tradução de dois textos. Verificar o funcionamento da língua (expressão de finalidade).</p> <p>35. Traduis en français (p. 40). Tradução de três textos. Verificar o funcionamento da língua (a expressão de tempo).</p> <p>36. Traduis ces phrases (de Francês para Português) (p. 41). Verificar o funcionamento da língua (a expressão de condição).</p>	<p>língua</p> <p>31. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>32. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>33. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>34. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>35. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>36. Consciencializar do fun. da língua</p>	<p>31. Morfossintáctica</p> <p>32. Morfossintáctica</p> <p>33. Morfossintáctica</p> <p>34. Morfossintáctica</p> <p>35. Morfossintáctica</p> <p>36. Morfossintáctica</p>
--	---	---	---

Manual	Unidades de registo e descrição da actividade	Objectivos da tradução	Categorização
Manège 10º	<p>1. "Très doux, réservé et il a <u>beaucoup</u> d'humour." Traduis les mots signalés. Qu'en conclus-tu ? (p. 53). Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 1.</p> <p>2. Attention aux mots parents et enfants. Ils varient de sens selon le contexte. Indique la traduction correcte du mot signalé dans chaque phrase (frase em Francês, palavras em Português) (p. 64). Rubrica: enriquecimento lexical. Unidade 2.</p> <p>3. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 68). Trabalhar a expressão de causa. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 2.</p> <p>4. Complète la traduction des phrases avec le déterminant possessif adéquat (de Português para Francês) (p. 74). Trabalhar os determinantes possessivos. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 3.</p> <p>5. Choisis la traduction correcte des expressions du texte (de Francês para Português) (p. 77). Exercício para compreender o texto; primeiro exercício a seguir à leitura do texto. Rubrica: análise textual. Unidade 4.</p> <p>6. Indique la traduction de chaque mot (associação da palavra portuguesa a francesa) (p. 77).</p>	<p>1. Consciencializar do fun da língua; reflexão Morfossintáctica</p> <p>2. Diferenciar vocabulário</p> <p>3. Consciencializar do fun da língua</p> <p>4. Consciencializar do fun da língua</p> <p>5. Compreender o sentido do texto</p> <p>6. Compreender e memorizar léxico</p>	<p>1. Morfossintáctica</p> <p>2. Lexical</p> <p>3. Morfossintáctica</p> <p>4. Morfossintáctica</p> <p>5. Semântica</p> <p>6. Semântica</p>

	Trabalhar o léxico. Rubrica: enriquecimento lexical. Unidade 4.		
7.	Lie les phrases à leur traduction (de Português para Francês) (p. 78). Trabalhar os pronomes tónicos. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 4.	7. Consciencializar do fun da língua	7. Morfossintáctica
8.	Voici des expressions courantes avec leur équivalent en langue française. Complète les phrases avec un pronom personnel tonique (de Português para Francês). (p. 78). Trabalhar os pronomes tónicos. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 4.	8. Consciencializar do fun da língua	8. Morfossintáctica
9.	Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 79) Trabalhar o grau do adjectivos. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 4.	9. Consciencializar do fun da língua	9. Morfossintáctica
10.	Découvre les différentes significations du verbe Prendre. Choisis pour chaque situation un synonyme puis sa traduction (de Francês para Português) (p. 84). Trabalhar o léxico. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 4.	10. Compreender o sentido de expressões	10. Semântica
11.	Complète les traductions (de Português para Português) (p. 105). Trabalhar tempos verbais, passé composé. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 6.	11. Consciencializar do fun da língua	11. Morfossintáctica
12.	Attention à ce nouveau contenu grammatical (determinantes partitivos) disparu de la langue portugaise : « Mais on a souvent <u>des pâtes, des frites</u> et on a toujours soit de la viande soit <u>du poisson</u> . » Traduis les expressions signalées ? Que remarques-tu ? (p. 115). Trabalhar os partitivos. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 6.	12. Consciencializar do fun da língua; reflexão	12. Morfossintáctica
13.	Complète les traductions (nos dois sentidos) (p. 115) Trabalhar os partitivos e o léxico. Unidade 6	13. Consciencializar do fun da língua	13. Morfossintáctica
14.	Le PRONOM ON n'existe pas en portugais. Attention à son emploi. Observe les expressions verbales du texte et dis ce que remplace on (p. 128). Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 6.	14. Diferenciar estruturas gramaticais; reflexão	14. Morfossintáctica
15.	Le PRONOM ON n'existe pas en portugais. Attention à son emploi. Traduis les phrases du texte (traduzir para Português três frases) (p. 128). Trabalhar o pronome on. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 6.	15. Diferenciar estruturas gramaticais; reflexão	15. Morfossintáctica
16.	Voici plusieurs expressions du texte. Choisis l'équivalent en langue maternelle pour chacune (de Francês para Português) (p. 133). Trabalhar o léxico. Rubrica: análise textual. Unidade 9.	16. Compreender o sentido do léxico	16. Semântica
17.	Complète les traductions avec la forme correcte du verbe Mettre (de Português para Francês) (p. 135). Trabalhar verbos. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 9.	17. Consciencializar do fun da língua	17. Morfossintáctica
18.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 136). Trabalhar pronomes pessoais. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 9.	18. Consciencializar do fun da língua	18. Morfossintáctica
19.	"... il y a un club..." qui est dans le texte, n'a pas le même sens que : « ... il a un club ... ». Pour	19. Diferenciar estruturas	19. Morfossintáctica

	chaque phrase du texte, indique la traduction correcte - Tem ou Há (p. 140). Diferenciar avoir e y avoir. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 9.	gramaticais; reflexão	
Ficha auto- avaliação	20. Observe : «Ce sont eux qui sont venus ... Ce qu'on n'aime pas ... » Associe chaque phrase de la liste A à sa traduction en langue maternelle (liste B) (p. 140). Trabalhar pronomes relativos. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 9.	20. Conscienciarizar do fun da lingua	20. Morfossintáctica
	21. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 146). Trabalhar a noção de consequência. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 9.	21. Conscienciarizar do fun da lingua	21. Morfossintáctica
	22. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 158). Trabalhar os pronome pessoais COD. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 10.	22. Conscienciarizar do fun da lingua	22. Morfossintáctica
	23. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 163). Trabalhar expressões perifrásticas. Rubrica: reflexão Morfossintáctica. Unidade 10.	23. Conscienciarizar do fun da lingua	23. Morfossintáctica
	24. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 174). Trabalhar os determinantes possessivos.	24. Conscienciarizar do fun da lingua	24. Morfossintáctica
	25. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 181). Trabalhar o passé composé.	25. Conscienciarizar do fun da lingua	25. Morfossintáctica
	26. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 183). Trabalhar os pronome pessoais COD e COI.	26. Conscienciarizar do fun da lingua	26. Morfossintáctica
	27. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 184). Trabalhar preposições para indicar localização.	27. Conscienciarizar do fun da lingua	27. Morfossintáctica
	28. Complète la traduction des phrases avec le pronom relatif convenable (de Português para Francês) (p. 185). Trabalhar os pronomes relativos.	28. Conscienciarizar do fun da lingua	28. Morfossintáctica
	29. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 187). Trabalhar expressões perifrásticas.	29. Conscienciarizar do fun da lingua	29. Morfossintáctica
Livro professor	30. Les exercices 1 et 2 servent à rendre les élèves conscients de la proximité lexicale entre les deux langues et de l'existence de beaucoup de mots (plus ou moins) transparents, donc faciles à comprendre (p. 4). Unidade 0.	30. Orientações para o prof atender à transparência das palavras	30. Lexical
	31. Chercher dans le texte comment on dit en français : - corpo dorido, dói-me a garganta ... (Après la correction, attirez l'attention des élèves sur le mot portugais receita qui a deux sens en langue maternelle et qui se traduit par deux mots différents suivant le contexte en français ... (p. 17). Unidade 5.	31. Diferenciar léxico	31. Lexical
	32. Les partitifs n'existent plus en portugais donc il ne faut pas insister sur ce nom. De plus il est difficile	32. Diferenciar	32. Lexical

	d'expliquer en portugais pourquoi on les utilise. Le mieux est de partir de la traduction : on utilise un partitif (ou un indéfini) quand en portugais on n'utilise pas de déterminants, parce que le français n'accepte pas de nom sans déterminant (p. 18) Unidade 7.		
Manège 11	<p>1. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 18). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar os pronomes pessoais tónicos. Unidade 1.</p> <p>2. Voici des expressions courantes avec leur équivalent en langue française. Complète les phrases avec un pronom personnel tonique (de Português para Francês) (p. 19). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar os pronomes pessoais tónicos. Unidade 1.</p> <p>3. Trouve une traduction possible pour les parties soulignées (de Francês para Português) (p. 19). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar o pronome on. Unidade 1.</p> <p>4. Cherche dans le texte, comment on dit en français, les mots ou expressions suivants (p. 23). Rubrica : Compréhension lexicale. Exercício depois da exploração do texto; verificar a compreensão do léxico. Unidade 1.</p> <p>5. Découvre l'équivalent correct des expressions du texte (de Francês para Português) (p. 27). Rubrica : Compréhension lexicale. Depois da análise do texto; controlar a compreensão do léxico. Unidade 1.</p> <p>6. Cherche dans le texte comment on dit : novidades, acolher ... (de Português para Francês) (p. 27). Rubrica : Compréhension lexicale. Depois da análise do texto; controlar a compreensão do léxico. Unidade 1.</p> <p>7. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 37). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar a conjugação e os pronomes COI. Unidade 2.</p> <p>8. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 41). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar a conjugação dos verbos como dever. Unidade 2.</p> <p>9. Dans le texte, tu trouves deux formes d'exprimer l'obligation (...). Associe les phrases des deux listes de façon logique (de Português para Francês) (p. 42). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar a expressão de obrigação. Unidade 2.</p> <p>10. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 42). Rubrica : Reflexion grammaticale. Trabalhar a conjugação a expressão de obrigação. Unidade 2.</p> <p>11. Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 49). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar o advérbios de modo. Unidade 3.</p>	<p>1. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>2. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>3. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>4. Verificar a compreensão do texto</p> <p>5. Verificar a compreensão do léxico</p> <p>6. Verificar a compreensão do léxico</p> <p>7. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>8. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>9. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>10. Consciencializar do fun. da língua</p> <p>11. Consciencializar do fun. da língua</p>	<p>1. Morfossintáctica</p> <p>2. Morfossintáctica</p> <p>3. Morfossintáctica</p> <p>4. Avaliativa</p> <p>5. Avaliativa</p> <p>6. Avaliativa</p> <p>7. Morfossintáctica</p> <p>8. Morfossintáctica</p> <p>9. Morfossintáctica</p> <p>10. Morfossintáctica</p> <p>11. Morfossintáctica</p>

12. Choisis l'équivalent en langue maternelle de chaque expression (de Português para Francês) (p. 51). Rubrica : Compréhension lexicale. Após a exploração da BD. Confirmar a compreensão. Unidade 3.	12. Verificar a compreensão do sentido	12. Avaliativa
13. Retrouve dans le texte comment on dit en français (de Português para Francês) (p. 55). Rubrica : Compréhension lexicale. Após a exploração da BD. Confirmar a compreensão. Unidade 3.	13. Verificar a compreensão do sentido	13. Avaliativa
14. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 57). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar a expressão de condição. Unidade 3.	14. Consciencializar do fun. da língua	14. Morfossintáctica
15. Choisis la traduction la plus adéquate dans ce contexte (de Francês para Português) (p. 61) Rubrica : Compréhension lexicale. Após a análise do texto. Confirmar a compreensão do sentido das palavras. Unidade 4.	15. Verificar a compreensão do léxico	15. Avaliativa
16. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 68). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar os determinantes possessivos. Unidade 4.	16. Consciencializar do fun. da língua	16. Morfossintáctica
17. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 69). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar os pronomes possessivos. Unidade 4.	17. Consciencializar do fun. da língua	17. Morfossintáctica
18. Cherche dans le dictionnaire le sens de tous les verbes conjugués dans les exercices précédents et complète les traductions (de Português para Francês) (p. 70). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar os verbos do 2º grupo. Unidade 4.	18. Compreensão do sentido do léxico	18. Semântica
19. Le mot « sujet » qui apparaît dans le texte est un mot qui peut avoir plusieurs sens. Choisis la traduction possible pour chaque contexte (de Francês para Português) (p. 73). Rubrica : Compréhension lexicale. Trabalhar a compreensão dos sentidos de <i>sujet</i> . Unidade 4.	19. Compreensão do sentido do léxico	19. Semântica
20. Beaucoup de mots du texte peuvent être confondus avec leur homophone. Indique la traduction correcte pour chaque mot signalé (de Português para Francês) (p. 74). Rubrica : Enrichissement lexical. Trabalhar o sentido das palavras, diferenciando-as. Unidade 4.	20. Diferenciar léxico	20. Lexical
21. « Menteur » nous fait penser à <i>mentor</i> et « accorder » à <i>acordar</i> et pourtant ce n'est pas leur traduction. Complète le tableau qui te fait découvrir d'autres faux-amis (de Português para Francês) (p. 75). Rubrica : Enrichissement lexical. Trabalhar o sentido das palavras, diferenciando-as. Unidade 4.	21. Diferenciar léxico	21. Lexical
22. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 76). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar os determinantes demonstrativos. Unidade 4.	22. Consciencializar do fun. da língua	22. Morfossintáctica
23. Complète la traduction des phrases avec un démonstratif (de Português para Francês) (p. 76).	23. Consciencializar do fun. da	23. Morfossintáctica

	Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar determinantes et pronomes demonstrativos. Unidade 4	língua	
24.	Complète la traduction des phrases (de Francês para Português) (p. 83). Rubrica : Enrichissement lexical. Trabalhar o léxico da unidade (correios). Unidade 5.	24. Verificar a compreensão do léxico.	24. Avaliativa
25.	Rappelle les FORMES NEGATIVES que tu connais et découvre-en d'autres : Tu ne quittes plus ton ordinateur ... Observe les phrases et indique la lettre de la phrase équivalente en français. Ecris en face de chaque phrase l'expression française qui traduit l'expression signalée (de Português para Francês) (p. 85). Rubrica : Réflexion grammaticale. Reflexão para trabalhar a negação. Unidade 5	25. Reflexão metalinguística; Consciencializar do fun. da língua	25. Morfossintáctica
26.	Complète la traduction des phrases (de Francês para Português) (p. 86). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar a negação. Unidade 5.	26. Consciencializar do fun. da língua	26. Morfossintáctica
27.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 93). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar a expressão de causa. Unidade 5.	27. Consciencializar do fun. da língua	27. Morfossintáctica
28.	Découvre maintenant L'EXPRESSION DE CONSÉQUENCE ... Découvre certaines expressions de la conséquence en reliant chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (de Português para Francês) (p. 94). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar a expressão de consequência. Unidade 5 .	28. Consciencializar do fun. da língua	28. Morfossintáctica
29.	Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 95). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar a expressão de consequência. Unidade 5.	29. Consciencializar do fun. da língua	29. Morfossintáctica
30.	Choisis la traduction la plus correcte pour chaque expression du texte (de Francês para Português) (p. 98). Rubrica : Compréhension lexicale. Depois da análise do texto. Verificar a compreensão . Unidade 5.	30. Verificar a compreensão do texto	30. Avaliativa
31.	Cherche dans le texte comment on dit en français : telemóvel, assinatura mensal (de Português para Francês) (p. 98). Rubrica : Compréhension lexicale. Verificar a compreensão do sentido de palavras. Unidade 5.	31. Verificar a compreensão do léxico	31. Avaliativa
32.	Propose une traduction pour l'expression : « Demain, on s'plug » (p. 99). Rubrica : Compréhension analytique. Analisar o sentido da expressão do texto. Unidade 5.	32. Compreender o sentido da frase	32. Semântica
33.	On pourrait dire: « le musée le plus grand ». Traduis les phrases sans oublier l'article (de Francês para Português) (p. 104). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar o grau dos adjectivos. Unidade 6.	33. Consciencializar do fun. da língua	33. Morfossintáctica
34.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 104). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar o grau dos adjectivos. Unidade 6.	34. Consciencializar do fun. da língua	34. Morfossintáctica
35.	Cherche dans le texte l'équivalent français des expressions suivantes : seduzem mais, na moda (de	35. Verificar a compreensão do	35. Avaliativa

	Português para Francês) (p. 108). Rubrica : Compréhension lexicale. Após a exploração do texto. Verificar a compreensão. Unidade 6.	léxico.	
36.	Choisis la traduction la plus correcte pour chaque expression du texte (de Francês para Português) (p. 113). Rubrica : Compréhension lexicale. Depois da compreensão global do texto. Verificar a compreensão do texto. Unidade 6.	36. Verificar a compreensão do texto	36. Avaliativa
37.	Propose une traduction pour les expressions du texte qui suivent : ... (de Francês para Português) (p. 113). Rubrica : Compréhension lexicale. Após a compreensão global do texto. Verificar a compreensão. Unidade 6.	37. Verificar a compreensão do texto	37. Avaliativa
38.	C'est le meilleur moyen d'exprimer ses joies, ses peines ou des pensées secrètes. Complète la traduction des phrases avec MIEUX et MEILLEUR(E)S (de Português para Francês) (p. 114). Rubrica : Réflexion grammaticale. Pedir a diferenciação de melhor. Unidade 6.	38. Verificar a compreensão do léxico	38. Avaliativa
39.	Choisis la meilleure traduction pour chaque expression du texte (de Francês para Português) (p. 117). Rubrica : Compréhension lexicale. Após a compreensão global do texto, verificar a compreensão de expressões específicas. Unidade 6.	39. Verificar a compreensão do texto	39. Avaliativa
40.	Rappelle les PRONOMS RELATIFS appris et découvre-en d'autres : « une pièce dont nous avons écrit le scénario ». Choisis la traduction correcte pour la phrase du texte transcrite (de Francês para Português) (p. 118). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 6.	40. Reflexão metalinguística; Consciencializar do fun. da língua	40. Morfossintáctica
41.	Complète les traductions des phrases avec OÙ et DONT (de Português para Francês) (p. 118). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 6.	41. Consciencializar do fun. da língua	41. Morfossintáctica
42.	Cherche, dans le texte, comment on dit en français: perdoar a pena... (de Português para Francês) (p. 123). Rubrica : Compréhension lexicale. Depois da compreensão do texto. Verificar aspectos específicos do léxico. Unidade 7.	42. Verificar a compreensão do léxico	42. Avaliativa
43.	Découvre maintenant LES DÉTERMINANTS et LES PRONOMS INDÉFINIS : « Certains font le jeu ... d'autres sont ... ». Associe chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (de Português para Francês) (p.124). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar os determinantes e pronomes indefinidos. Unidade 7.	43. Reflexão metalinguística; Consciencializar do fun. da língua	43. Morfossintáctica
44.	Souligne dans les phrases la traduction de chaque indéfini (de Português para Francês) (p. 125). Rubrica : Réflexion grammaticale. Exercício na sequência do anterior. Precisar/ confirmar o sentido do léxico. Unidade 7.	44. Consciencializar do fun. da língua	44. Morfossintáctica
45.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 125). Rubrica : Réflexion grammaticale.	45. Consciencializar do fun. da	45. Morfossintáctica

Fichas consolida- ção aluno	Trabalhar os determinantes e pronomes indefinidos. Unidade 7.	língua	
	46. Choisis la meilleure traduction pour chaque expression (de Francês para Português) (p. 129). Rubrica : Compréhension lexicale. Expressões do texto, depois da sua compreensão global. Confrontar sentidos. Unidade 7.	46. Verificar a compreensão do léxico	46. Avaliativa
	47. Complète la traduction des phrases et découvre des mots homonymes (de Francês para Português) (p. 135). Rubrica : Compréhension lexicale. Diferenciar léxico Francês (nom propre, chemise propre ; en bois, bois...). Unidade 8.	47. Diferenciar léxico	47. Lexical
	48. Cherche dans le texte comment on dit (de Português para Francês) (p. 141). Rubrica : Compréhension lexicale. Após a exploração do texto, verificar a compreensão do sentido. Unidade 8.	48. Verificar a compreensão do texto	48. Avaliativa
	49. Retrouve dans la liste de droite les synonymes des mots ou expressions du texte (de Português para Francês) (p. 151). Rubrica : Compréhension lexicale. Depois da compreensão global do texto. Confirmar a compreensão do sentido. Unidade 8.	49. Verificar a compreensão do texto.	49. Avaliativa
	50. Lie chaque expression du texte à sa traduction (de Francês para Português) (p. 151). Rubrica : Compréhension lexicale. Confirmar a compreensão do sentido. Unidade 8.	50. Verificar a compreensão do texto	50. Avaliativa
	51. Complète les traductions avec la forme correcte du verbe CROIRE (de Português para Francês) (p. 153). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar a conjugação do verbo croire. Unidade 8.	51. Consciencializar do fun. da língua	51. Morfossintáctica
	52. Complète la traduction des phrases suivantes (de Francês para Português) (p. 153). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar a expressão de concessão. Unidade 8.	52. Consciencializar do fun. da língua	52. Morfossintáctica
	53. Relie chaque phrase à sa traduction (de Francês para Português) (p. 163). Rubrica : Réflexion grammaticale. Trabalhar o condicional e a expressão de condição. Unidade 8.	53. Consciencializar do fun. da língua	53. Morfossintáctica
	54. Associe chaque mot ou expression à son équivalent en langue maternelle (de Francês para Português) (p. 166). Trabalhar o léxico. Unidade 1.	54. Verificar a compreensão do léxico	54. Avaliativa
	55. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 169). Trabalhar a expressão de obrigação. Unidade 1.	55. Consciencializar do fun. da língua	55. Morfossintáctica
	56. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 171). Trabalhar a expressão de condição. Unidade 1.	56. Consciencializar do fun. da língua	56. Morfossintáctica
	57. Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 172). Trabalhar os determinantes possessivos. Unidade 2.	57. Consciencializar do fun. da língua	57. Morfossintáctica
	58. Complète les traductions avec un pronom démonstratif (de Português para Francês) (p. 173).	58. Consciencializar do fun. da	58. Morfossintáctica

	Trabalhar os pronomes demonstrativos. Unidade 2.	língua	
59.	Donne la traduction possible dans chaque contexte pour la partie signalée (de Francês para Português) (p. 173). Trabalhar os vários sentidos do léxico (sujet). Unidade 2.	59. Compreensão do sentido do léxico	59. Semântica
60.	Indique la traduction correcte pour chaque mot signalé (de Francês para Português) (p. 174). Trabalhar o sentido do léxico para diferenciar (Suie, suit/ croix, crois). Unidade 2.	60. Diferenciar sentidos do léxico	60. Lexical
61.	Complète les traductions (de Francês para Português) (p. 174). Trabalhar a conjugação e o vocabulário. Unidade 2.	61. Consciencializar do fun. da língua	61. Morfossintáctica
62.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 174). Trabalhar os determinantes e pronomes demonstrativos. Unidade 2.	62. Consciencializar do fun. da língua	62. Morfossintáctica
63.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 176). Trabalhar a negação. Unidade 2.	63. Consciencializar do fun. da língua	63. Morfossintáctica
64.	Donne une traduction possible pour chaque expression signalée (de Francês para Português) (p. 177). Diferenciar os vários sentidos da palavra <i>main</i> . Unidade 2.	64. Compreender o sentido do léxico	64. Semântica
65.	Complète les traductions avec des expressions de conséquence (de Português para Francês) (p. 178). Trabalhar a expressão de consequência. Unidade 2.	65. Consciencializar do fun. da língua	65. Morfossintáctica
66.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 179). Trabalhar o grau dos adjetivos. Unidade 2.	66. Consciencializar do fun. da língua	66. Morfossintáctica
67.	Complète les traductions en utilisant un pronom relatif (de Português para Francês) (p. 180). Trabalhar os pronomes relativos. Unidade 2.	67. Consciencializar do fun. da língua	67. Morfossintáctica
68.	Relie chaque phrase à son équivalent en langue maternelle (de Português para Francês) (p. 181). Trabalhar os determinantes e pronomes indefinidos. Unidade 3.	68. Consciencializar do fun. da língua	68. Morfossintáctica
69.	Complète les traductions (de Português para Francês) (p. 183). Trabalhar a conjugação do verbo voir. Unidade 3.	69. Consciencializar do fun. da língua	69. Morfossintáctica
70.	Complète la traduction avec une expression d'opposition ou de concession (de Português para Francês) (p. 186). Trabalhar a expressão de concessão e oposição. Unidade 3.	70. Consciencializar do fun. da língua	70. Morfossintáctica
71.	Complète la traduction des phrases (de Português para Francês) (p. 187). Trabalhar a expressão de condição. Unidade 3.	71. Consciencializar do fun. língua	71. Morfossintáctica

Categoria – Plurilinguismo

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
En Avant 7	<p>1. S'exprimer en français. Observe esta publicidade. Está escrita em dois idiomas: Inglês e Francês. Distingue-os copiando as frases em Francês (p. 17). Unidade 0.</p> <p>2. Projet: <i>Communiquer avec les autres</i>. Pour en savoir plus sur le Sénégal et le Canada – Relève des informations sur : la situation géographique du Sénégal et du Canada ; les liaisons entre la France et ces deux pays. Produire : Fais un poster où tu présentes à la classe / à l'école ta recherche ... Communiquer – Trouve un correspondant dans une autre école (portugaise, française ou anglaise) ... Réfléchir – Regarde les photos et réfléchis sur le problème du racisme et de l'acception des autres qui sont différents (tu peux le faire seul), avec tes camarades, en classe de français, portugais, histoire ou éducation civique) (p. 59). Unidade 2</p>	<p>1. Compreender</p> <p>2. Saberes culturais; Contactos entre culturas; Reflexão: interpretar e avaliar atitudes/ valores</p>
Livro professor	<p>3. Localizar a França na Europa, bem como os países francófonos (Luxemburgo, Suíça e Bélgica). Referir que em qualquer um destes países há situações de plurilinguismo: Luxemburgo - Francês e Alemão; Suíça- Francês, Alemão e Italiano; Bélgica Francês e Flamengo. Lembrar que nestes países vivem muitos emigrantes portugueses (p. 14). Rubrica <i>Le français en Europe et dans le monde</i>. Unidade 0</p> <p>4. Observar ainda os países em que o Francês é a língua veicular, bem como grande número de países onde existem liceus franceses. Verificar que a língua francesa está presente em todos os continentes. Comparar com a situação do Português. (p. 15). Rubrica <i>Le français en Europe et dans le monde</i>. Unidade 0</p> <p>5. Chamar a atenção para a presença do Francês como língua de comunicação em civilizações tão diversas como o mundo árabe, a Polinésia, a África subsariana, o Canada, o Vietname (p. 15). Rubrica <i>Le français en Europe et dans le monde</i> Unidade 0.</p> <p>6. Através da tarefa proposta fazer notar a diferença entre os dois idiomas (Francês e Inglês) (p. 17). Unidade 0</p>	<p>3. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>4. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>5. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>6. Compreender as línguas</p>
En Avant 8	<p>2. Tu veux connaître un pays francophone. Choisis-le. Ensuite, tu vas dans une agence de voyage ...Tu manifestes ton intérêt pour ce pays ... (p. 206). Procurar dados sobre outras culturas. Unidade 8</p> <p>3. Cherche des informations sur le Luxembourg ... Écris un petit texte sur le Luxembourg (p. 214). Procurar dados sobre outras culturas. Unidade 8</p> <p>4. Production : Sur un pays francophone de ton choix, écris un petit texte ... (p. 221). Ficha de auto-avaliação. Unidade 8</p>	<p>1. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>2. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>3. Saberes sobre línguas e culturas</p>
Livro	<p>5. Ler e traduzir as palavras de Bem Jelloun e salientar os limites da francofonia. Falar uma língua comum não deve destruir,</p>	<p>4. Reflexão sobre valores de</p>

Professor	<p>mas antes reforçar as diferenças individuais entre povos, culturas e línguas nacionais (p. 60). Unidade 1.</p> <p>6. La francophonie : ... os alunos deverão ser levados a descobrir como o Francês sobrevive em confronto com outras línguas em contexto europeu e americano e como a língua é factor de diferença e de riqueza cultural e se mantém, apesar da união política e económica dos países e regiões. Comparar com o caso português. A interdisciplinaridade com a História e a Geografia deve ser incentivada, bem como a reflexão sobre o direito à diferença, à tolerância e à busca de paz . A aprendizagem das línguas deve ser considerada um elemento promotor de paz, porque mais dificilmente se combate o que se conhece (p. 216). A propósito de dados sobre a francofonia. Unidade 8.</p>	<p>respeito pelos povos</p> <p>5. Reflexão sobre valores de tolerância e respeito pelos povos; língua como factor de aproximação, comunicação</p>
En Avant 9 Livre professor	<p>2. ... debater com os alunos o interesse e o valor de aprender uma segunda língua estrangeira. Propor aos alunos a realização de um cartaz onde sejam apresentados de forma apelativa argumentos pró e contra a aprendizagem das línguas e do Francês em especial (...) (p. 157). Textos e imagens subordinados ao tema Pourquoi apprendre une langue étrangère? Unidade 6.</p>	<p>1. Reflexão sobre o valor da aprendizagem das línguas</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Prêt-à-Parler 7 Livre Professor	<p>1. A Francofonia. Definições de francofonia; Questões: Risca os países onde o Francês não é língua oficial; Completa a grelha com países francófonos de África; Ordena as frases referentes a países ou regiões francófonas. (p. 14, 15). Saberes culturais. Unidade 0.</p> <p>2. O professor pode, por simples curiosidade linguística, informar os alunos acerca da pronúncia/ ortografia de certos números noutros países francófonos, como a Bélgica e a Suíça (...) (p. 19). Sensibilizar para variedades linguísticas. Unidade 2.</p>	<p>1. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>2. Saberes sobre línguas e culturas</p>
Prêt-à-Parler 8 Livre Professor	<p>1. La Francophonie: (...) explique, par tes propres mots ce qu'est la francophonie; Indique les régions et les pays francophones que Florian a visités. (p. 12, 13). Saberes culturais. Unidade 0.</p> <p>2. Quanto aos exercícios sobre numerais, o professor pode relembrar a pronúncia/ ortografia de certos números noutros países francófonos, como a Bélgica e a Suíça (...) (p. 16). Sensibilizar para variedades linguísticas. Unidade 1.</p>	<p>1. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>2. Saberes sobre línguas e culturas</p>
Prêt-à-Parler 9	<p>1. Hello! Salut ! Hallo ! Salve ! ¡Hola ! (p. 24). Saudações em várias línguas. Unidade 1.</p> <p>2. Correspondance scolaire télématique. La correspondance suivie avec une classe francophone (chaque élève ayant son correspondant) est un moyen pour favoriser l'accès aux TIC. La correspondance permet, entre autres, de (...) découvrir des correspondants variés, leur environnement et leurs différences et, ainsi, mieux se connaître (...) ; apprendre autrement en développant des projets pluridisciplinaires avec d'autres classes (p. 138). Proposta de trabalho para o estudo acompanhado.</p>	<p>1. Compreender as línguas</p> <p>2. Contactos; relacionar-se com culturas diferentes</p>

<p>Livro</p> <p>Professor</p>	<p>3. Nous et l'Europe - objectifs: introduire une dimension européenne en mettant en place un projet multiculturel ; identifier ses racines régionales et nationales dans le contexte européen ; découvrir le patrimoine, les coutumes et les valeurs des pays européens ; s'informer sur des institutions européennes ; assumer des responsabilités en tant que jeune citoyen européen quant aux droits de l'homme et à la préservation de l'environnement et du patrimoine culturel. Quelques activités : journée consacrée à l'Union européenne le 9 mai ; participation à des concours ; échanges d'informations avec d'autres écoles au Portugal et en Europe (p. 141). Proposta de projecto para a área de projecto.</p> <p>4. <u>Tentar identificar as várias</u> línguas em que está traduzida a palavra Olá (Inglês, Francês, Alemão, Italiano e Espanhol) (p. 8). Unidade 1.</p> <p>5. O provérbio tibetano (...) quanto ao conteúdo, o que importa salientar é a diferença entre aquilo que desconhecemos, que está longe do nosso alcance, da nossa vista, e aquilo que nos é permitido ver e descobrir. Isto é, quanto mais estivermos próximos uns dos outros, mais veremos as nossas semelhanças e mais as nossas diferenças desaparecerão dando lugar à fraternidade e amizade entre os povos (p. 13). Sensibilizar para valores de solidariedade e igualdade. Unidade 2.</p> <p>6. Aproveitando a menção feita à música <i>Rai</i> (...) o professor referirá que este género de musical, cantado tanto em árabe como em Francês, mistura instrumentos musicais modernos com outros tradicionais. Este tipo de música é muito divulgado em França graças a cantores de origem magrebina como Faudel ou artistas argelinos (...) (p. 18, 19). Transmitir saberes culturais. Unidade 3.</p> <p>7. O docente esclarecerá que, contrariamente ao que sucede em Inglês, o uso da dupla negativa em Francês (assim como em Português) é frequente e perfeitamente correcto ... (p. 23). Recurso a várias línguas para explicar o funcionamento da língua. Unidade 4.</p> <p>8. A consulta deste mesmo site (http://www.clubs-unesco.asso.fr) levará o professor a mostrar aos alunos a existência dos chamados Clubes UNESCO, cujo objectivo é formar cidadãos conscientes e preocupados com os outros. (...) os alunos poderão criar um Clube UNESCO na sua própria escola com o apoio do professor de Francês mas, também, dos professores de Educação Moral, de Formação Cívica e até de Educação Visual, para a eventual de cartazes, entre outros (p. 36). Unidade 7.</p> <p>9. A consulta do site http://pro.wanadoo.fr/ (...) pretende sensibilizar os alunos para a questão da solidariedade e da cooperação entre os povos. Por outro lado, em parceria com os professores de Língua Portuguesa e Inglês, sugere-se a elaboração de cartazes, em Português, Francês e Inglês, contendo os direitos da criança adoptados pelas Nações Unidas e presentes na Convenção Internacional dos direitos da criança (p. 36). Unidade 7.</p>	<p>3. Saberes sobre línguas e culturas; Contactos/ Interação com línguas e culturas ; Reflexão: reflectir sobre cidadania europeia, direitos do homem, direito à diferença</p> <p>4. <u>Compreender as línguas</u></p> <p>5. Reflexão sobre valores de respeito pelos povos; sobre aceitação das diferenças; sobre solidariedade e igualdade</p> <p>6. Saberes sobre culturas</p> <p>7. Compreender as línguas</p> <p>8. Reflexão: valores de solidariedade</p> <p>9. Reflexão sobre valores de solidariedade e respeito pelos outros; compreender as línguas</p>
--------------------------------------	--	---

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Kestudi 7 Língua Professor	<p>1. Idée – Projet : A la fin de cette première unité vous pouvez leur proposer de commencer à mettre en pratique une idée-projet Affiche géante de présentation de la classe en trois langues (p. 27). Cada aluno regista a sua apresentação em três línguas num cartaz gigante. Recurso ao Português, Francês e Inglês. Unidade 1.</p> <p>2. Idée- Projet : Signalisation à l'école : (...) L'idée est de faire la signalisation de toute ton école dans les trois langues étudiées (français, portugais, anglais) (p. 33). Unidade 2.</p>	<p>1. Compreender as línguas</p> <p>2. Compreender as línguas</p>
Kestudi 8	<p>1. Présenter en français une recette simple et que tout le monde connaît. Illustrer votre travail (...). Envoyer votre travail à des élèves d'autres écoles à l'étranger par Internet (p. 75). Divulgar a cultura. Comunicar. Unidade 3.</p>	<p>1. Contactos com outras escolas</p>
Kestudi 9 Língua Professor	<p>1. Comparer le monde francophone et le monde lusophone (p. 8). Comparar culturas. Unidade 0</p> <p>2. Pages à découvrir avec les élèves ou à faire découvrir à la maison puis à discuter en langue maternelle en classe pendant quelques minutes (p. 90). Os documentos incidem sobre a francofonia e organizações internacionais: UE, ONU; assunto : solidariedade, instituições de cooperação internacional. Unidade 5.</p>	<p>1. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>2. Saberes culturais; Reflexão sobre culturas</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Génial 7	<p>1. Bem-vindos ao mundo francófono; Países francófonos no Mundo (p. 10, 11). Imagens e textos sobre a francofonia. Transmitir saberes culturais. Unidade 0.</p> <p>2. A França – um país da União Europeia (p. 12). Localização da França na Europa. Saberes culturais. Unidade 0.</p>	<p>1. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>2. Saberes sobre línguas e culturas</p>
Génial 8	Nada	
Génial 9	<p>1. Thème transversal. Discriminations. « Trop souvent, des français issus de cultures étrangères, d'origine ou de couleur de peau différentes, sont victimes de ségrégation dans les actes de la vie aussi courantes que louer un appartement, trouver un emploi ou aller s'amuser dans une discothèque. » Qu'en est-il au Portugal ? Organisez un débat en classe de Formation civique et faites un petit rapport de vos conclusions en classe de Français (p. 42). Reflectir sobre atitudes de discriminação. Unidade 1.</p> <p>2. L'Europe (p. 196, 197). Transmitir saberes sobre os países que integraram por último a União. Unidade 8.</p>	<p>1. Reflexão sobre valores de respeito pelos povos</p> <p>2. Saberes sobre culturas</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Si Facile 7	Nada	
Si Facile 8	Nada	
Si Facile 9	Nada	

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Club des Mots 7 Livro Professor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tous différents, tous égaux ... (p. 68-69). Rubrica <i>On parle de soi</i>. Diferentes culturas e raças. Apelar para valores de igualdade. Unidade 2. 2. Apresentação de vários provérbios em Francês, Inglês, Português, Italiano e Espanhol no contexto da alimentação (p. 147). Evidenciar como as diversas culturas percebem a realidade de forma diferente. Unidade 6 . 3. Les bonnes manières autour du monde (p. 148, 149). Apresentação de vários textos que resumem como comem os diferentes povos do mundo. Sensibilizar os alunos para diferenças culturais. Transmitir saberes culturais. Unidade 6. 4. <u>Educação para a cidadania</u>: sensibilizar para o pluricultural e plurilinguismo. Sugere-se aqui o slogan « <i>Tous différents, tous égaux</i> » que os alunos poderão traduzir para explicar (p. 47). A propósito do tema <i>Jeune comme toi</i>. Unidade 1. 5. Incluir cool pois, apesar de ser um anglicismo, faz parte da gíria estudantil francesa (p. 51). Recurso ao Inglês. Unidade 2. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão sobre valores de respeito e solidariedade 2. Saberes; compreender as línguas; reflexão diversidade 3. Saberes sobre culturas; reflexão sobre diversidade cultural 4. <u>Reflexão sobre</u> valores de respeito e solidariedade 5. Compreender as línguas
Club des Mots 8 Livro Professor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Provérbios em Francês, Inglês, Italiano e Espanhol (p. 33). Sobre o tema do dinheiro. Evidenciar como as diversas culturas percebem a mesma realidade de forma diferente. Unidade 1. 2. <u>Sugestão: Os alunos</u>, com a colaboração dos professores de Francês, Português e Inglês, poderão fazer uma pesquisa de outros provérbios ou expressões populares, após o que se pode realizar um concurso: três línguas, três equipas (p. 33). Unidade 1. 3. Les spécialités françaises. Sugestão para uma actividade de projecto. – procurar e seleccionar uma especialidade de cada país europeu com vista à realização de uma exposição no Dia Mundial da Alimentação (p. 57). Rubrica : <i>Savoir... savoir être</i>. Saberes culturais. Unidade 2. 4. Sugestão para uma actividade de projecto: Casas tradicionais do Mundo. Cada grupo escolhe uma região do Globo e procura informação sobre a casa tradicional (p. 68). Saberes culturais. Unidade 3. 5. Os alunos procuram informações sobre a Guiné e Conacri (mapas, Internet...) (p. 108). Pesquisa de informação culturais. Unidade 5. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes; compreender as línguas; reflexão diversidade cultural 2. <u>Saberes; compreender as</u> línguas; reflexão sobre diversidade cultural 3. Saberes sobre culturas 4. Saberes sobre culturas 5. Saberes sobre culturas
Club des Mots 9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Droits des esclaves en Europe (p. 48). Imagens e textos sobre a imigração. Unidade 1. 2. Es-tu capable d'imaginer la vie dans 100 ans? Choisis un aspect de chaque groupe et écris un petit texte. Groupe : relations internationales – les guerres, les problèmes de surpopulation, les relations entre les pays développés et les pays sous-développés, la solidarité) (p. 95). Rubrica <i>Parler ! Écrire!</i>. Unidade 3. 3. Tu peux visiter les sites de quelques associations: Amnesty International, Croix-Rouge, Médecins sans frontière (p. 117). Indicação de sites para consultar sobre a temática da solidariedade. Unidade 4. 4. Pour t'informer sur le travail des enfants dans le monde, visite quelques sites (p. 118). Indicação de sites para consultar sobre 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão sobre valores de respeito entre povos 2. Reflexão sobre valores de respeito pelos povos, cidadania 3. Saberes; Reflexão sobre valores de respeito pelos povos 4. Saberes; Reflexão sobre valores

<div>Livro</div> Professor	a temática do trabalho infantil. Unidade 4. 5. Décris l'image à l'aide des topiques suivants : personnages, espaces, éléments contrastants ; attitudes et sentiments (p. 131). Actividade que incide na interpretação de um cartaz da UNICEF, que representa a desigualdade das condições de vida nos países ricos e pobres. Unidade 4. 6. Comment réagiras-tu à ces situations? Situation 2 : Un élève de ta classe vient d'un pays étranger et il ne parle pas très bien ta langue. Il a beaucoup de mal à comprendre les professeurs. Que peux-tu faire ? (p. 139). Rubrica <i>Parler ! Écrire!</i> Unidade 4. 7. Levar os alunos à reflexão sobre a simbologia da imagem: - um rico, vários pobres (população); mundo ocidental, mundo não ocidental; países ricos (Norte), países pobres (Sul); representação da riqueza, pobreza ... (p. 131). Actividade que incide na interpretação de um cartaz da UNICEF. Unidade 4.	de respeito pelos povos 5. Reflexão sobre valores de respeito, igualdade entre povos 6. Reflexão: saber colocar no lugar do outro, interpretar outras culturas 7. Reflexão sobre valores de respeito pelos povos, igualdade entre povos

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Plein Gaz 8	Nada	

Plein Gaz 9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je pense donc je suis tolérant (...) Parce que nous sommes tous égaux, apprends à connaître et à aimer ceux qui sont différents de nous. Pour cela, nous te proposons de découvrir (à grands traits) d'autres religions. Demande l'aide de tes professeurs (p. 51). Texto informativo sobre as grandes religiões do mundo. Atitudes de abertura e tolerância a outras culturas. Unidade 2. 2. Etre fort comme un Turc, Avoir les portugaises ensablées. (p. 52, 53). Textos, expressões idiomáticas e banda desenhada que incidem sobre culturas ligadas à imigração e o tema do racismo. Sem propostas de actividades. Unidade 2. 3. Choisis un des thèmes et rédige un texte (...) : a) As-tu des personnes de ta famille qui vivent à l'étranger ? Dans quel(s) pays ? Que sais-tu de leur façon de vivre dans leur pays d'émigration ? b) Aimerais-tu recevoir un étranger africain chez toi pendant les vacances ? Justifie (p. 57). Busca de informação sobre outras culturas; pronunciar-se sobre outras culturas. Unidade 2. 4. La coopération internationale (p. 79). Indicação de site para consulta sobre o tema. Unidade 2. 5. La Turquie a demandé son adhésion à l'Union Européenne qui n'a pas encore été acceptée. La Turquie serait ainsi le premier pays musulman à intégrer l'UE. Qu'en penses-tu ? (p. 84). Reflectir sobre culturas e valores. Unidade 4. 6. Si tu faisais partie des Nations Unies, que proposerais-tu pour favoriser l'alphabetisation ? (p. 88). Reflectir sobre culturas e valores. Unidade 4. 7. Imagine que tu appartiens au mouvement Jeunes D'Amnisty. Invente, toi, aussi un slogan contre l'utilisation des enfants-soldats (p. 92). Valores. Unidade 4. 8. Consulte le site www.quid.fr et choisis un grand savant (de l'Antiquité à nos jours). Fais des recherches sur sa vie et sur son travail (ex : Pasteur, Fleming, Pierre et Marie Curie, Léonard de Vinci ...) (p. 139). Saberes culturais. Unidade 6. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão sobre valores de respeito pelos povos; respeito pela diversidade cultural 2. Recurso às línguas 3. Reflexão sobre culturas, valores de respeito pela diversidade cultural 4. Saberes e reflexão sobre culturas 5. Reflexão sobre valores de aceitação e respeito da diversidade dos povos 6. Reflexão sobre valores de respeito pelos povos 7. Reflexão sobre valores de respeito pelos povos 8. Saberes culturais
-------------	---	---

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Clop- Clop 7	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Francês é uma língua latina tal como o Português e, por isso, vais descobrir que já sabes muito mais palavras francesas do que julgas. Procura (nas ruas, na imprensa ...) palavras francesas que fazem parte do vocabulário Português... (p. 8). Aprendizagem das línguas. Unidade 0. 2. Ecoute et indique quelles sont les phrases qui te paraissent être en français (p. 10). Identificar de várias línguas, o Francês. Unidade 0. 3. Observe ces extraits d'articles et signale ceux qui sont en français (p. 11). Artigos em várias línguas (Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Italiano). Unidade 0. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as línguas 2. Compreender as línguas 3. Compreender as línguas

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
--------	---	---------------

Bizutages 7	<p>1. Projet : Cherche dans ton pays des chansons et des comptines typiques de Noël (...) Organisez ensuite des dossiers avec (...) les informations trouvées sur les fêtes en France ou dans d'autres pays francophones (p. 94). Procurar saberes culturais sobre outras culturas. Unidade 6.</p> <p>2. Cherchez des expressions sur le temps soit en français, soit en portugais et même en anglais (p. 157). Recurso a várias línguas. Unidade 10.</p>	<p>1. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>2. Compreender as línguas</p>
-------------	---	---

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Je bosse 8	<p>1. Devoir: Toi aussi tu peux trouver un(e) correspondant(e) francophone. Branche-toi sur le site www.franceword.com/franceword.html et choisis un(e) ami(e). Écris-lui un message (p. 27). Atitude de abertura a outra cultura. Unidade 1.</p> <p>2. Projet de voyage à travers les pays francophones (...) Préparation : choisissez un pays francophone pour visiter ; (...) présenter les monuments ; goûter/apprécier la gastronomie ; observer les habitudes et les comportements des personnes ... (p. 75). Unidade 3.</p>	<p>1. Contactos/interacção com outras culturas</p> <p>2. Saberes sobre línguas e culturas; Reflexão sobre culturas</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Français Com 7	1. Spécial projet : Europe - Comment est-ce que les jeunes européens occupent leurs temps libres ? Quels problèmes les préoccupent ? Fais une investigation et organise un dossier avec les conclusions (p. 158). Trabalho projecto. Conhecer modos de vida de outras culturas.	1. Saberes sobre línguas e culturas
Français Com 8	1. Nada	

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Francês 10	<p>Unidade 0: L'Union européenne, unité dans la diversité. Várias actividades sobre a Europa (7-26).</p> <p>1. Identifiez les aspects typiques de chaque pays d'après la carte. En groupes : chaque groupe s'occupe d'un de ces pays et ajoute d'autres informations (p. 12). Unidade 0.</p> <p>2. Identifiez les langues que vous connaissez sur l'affiche ci-dessus (p. 17). Unidade 0.</p> <p>3. Cherche à savoir comment dire <i>Bonjour, merci, s'il vous plaît</i> dans quelques langues des pays de l'UE (p. 17).</p> <p>4. Trouvez en portugais les mots anglais qui sont dans le texte traduits en français (p. 103). Unidade 6.</p> <p>5. Cherche dans les définitions qui suivent, celle qui convient à chaque mot de la liste ci-dessous : e-mail, mailing ... (p. 107). Palavras em Inglês. Unidade 7.</p>	<p>1. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>2. Compreender as línguas</p> <p>3. Compreender as línguas</p> <p>4. Compreender as línguas</p> <p>5. Compreender as línguas</p>

	6. Les droits des travailleurs européens ; les devoirs du citoyen (p. 132, 133). Duas actividades sobre esta temática. Unidade 10.	6. Reflexão sobre atitudes e valores
	7. En groupes: analyse l'image en vous servant des documents présentés et de la Déclaration des Droits de l'Homme ; écrivez un texte en faveur de l'intégration de tous les citoyens (p. 135). Unidade 10.	7. Reflexão sobre atitudes e valores

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Bleu Blanc Rouge 10	6. (...) beaucoup d'étrangers viennent chercher au Portugal une vie meilleure. Qui sont-ils ? Quelle est votre avis sur ce phénomène ? Débattre du pour et du contre de ce mouvement migratoire, en terme sociaux et économiques (p. 97). Rubrica <i>Paroles et écrits</i> . Unidade 3.	1. Reflexão sobre valores de respeito pelos povos
	7. Penses-tu que les peuples latins soient plus machistes que les autres ? Sens-tu une différence entre les générations plus âgées et les générations actuelles ? (p. 129). Rubrica <i>Paroles et écrits</i> . Unidade 4.	2. Reflexão sobre valores de igualdade
Bleu Blanc Rouge 11	1. Alors qu'il y a des millions d'enfants qui meurent de faim sur cette planète, dis en une trentaine de lignes pourquoi il est important de dépenser des milliards pour sauver le patrimoine culturel de l'humanité (p. 49). Rubrica <i>Paroles et écrits</i> . Unidade 2.	1. Reflexão sobre valores culturais e dos povos
	2. Lis les articles faisant partie de la protection des mineurs. Est-ce que ces articles sont respectés ? Quel est celui, d'après toi, qui est important ? Existe-t-il un organisme similaire au Portugal ? Que penses-tu de ce qui se passe en Suède ? (p. 61). Rubrica <i>Internet et toi</i> (rubrique que propõe um alargamento de conhecimentos). Unidade 3.	2. Reflexão sobre valores de respeito pelos povos
	3. Trouve ce qu'est un club UNESCO et comment on doit faire pour y participer (p. 93). Rubrica <i>Internet et toi</i> . Unidade 4 .	3. Saberes culturais

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Anti- Sèche 10 FG <u>Livro</u> Professor	1. Indique trois raisons pour l'apprentissage d'une langue étrangère ? (p. 16). Unidade 0.	1. Reflexão sobre aprendizagem das línguas
	2. <u>Les effets liés à la structure</u> textuelle (conformité à un schéma textuel) ne sont pas exploités ; or, dans le code de la plupart des langues occidentales, le fonctionnement des textes est assez proche ... (p. 4).	2. <u>Reflexão par explicar</u> o funcionamento da língua (para o professor)
	3. L'objectif de ce texte (...) va aussi permettre de (...) découvrir des motivations et discuter de l'importance de l'apprentissage des langues étrangères. Amener les élèves à partager leurs raisons pour apprendre le français. Faire une liste au tableau de l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère (p. 6). Unidade 0.	3. Reflexão sobre a aprendizagem das línguas (para o professor)
	4. Il existerait des opérations mentales sous-jacentes à toute langue qui une fois identifiées permettraient d'apprendre une nouvelle langue. La tâche serait facilitée si on pouvait rentabiliser les « ponts » existants entre les différentes langues, c'est-à-dire recourir à l'intercompréhension. Celle-ci rendrait possible le transfert de connaissances linguistiques, culturelles et d'apprentissage; l'intercompréhension étant la capacité que tout individu possède de donner un sens grammatical et pragmatique, culturel même, à des formes linguistiques méconnues ou inconnues (p. 6). Le transparent que nous présentons	4. Reflexão sobre a aprendizagem das línguas (para o professor)

	<p>prétend justement mettre l'accent sur l'importance de l'intercompréhension, c'est-à-dire des connaissances linguistiques, cognitives et culturelles que l'élève a déjà acquises en langue maternelle et / ou en langue étrangère et dont on va faire le transfert pour apprendre cette nouvelle langue .</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) <ul style="list-style-type: none"> - Transferts cognitifs : - indiquer les différentes parties et donner leur équivalent en langue portugaise (...) - Transferts lexicaux : - indiquer des mots transparents par rapport au portugais (...); - indiquer des mots transparents para rapport à l'anglais (...) - Transferts grammaticaux : - travailler certains mots et expressions : délivrance (mot composé par suffixation) – à partir de « deliver » (anglais) et « ance » (=ância, portugais) ... ; - indiquer la classe grammaticale de certains mots (p. 7) <p>Sensibilizar os alunos para estratégias de intercompreensão. Unidade 0.</p> <p>5. Etudier avec l'Internet : ce texte prolonge le travail avec le texte antérieur en ce qui concerne l'importance de l'apprentissage des langues étrangères (p. 8). Unidade 0.</p> <p>2. La francophonie (...) comme c'est une langue étrangère de plus au niveau européen et même mondial, elle pourra permettre d'étudier ou de travailler dans un pays francophone. De toute façon, c'est une langue qui va permettre de communiquer avec d'autres personnes (p. 8). Unidade 0.</p>	<p>5. Reflectir sobre a aprendizagem das línguas</p> <p>6. Reflexão sobre a aprendizagem das línguas</p>
<p>Anti-Sèche</p> <p>10 FE</p> <p><u>Livro</u></p> <p>professor</p>	<p>1. Indique trois raisons pour l'apprentissage d'une langue étrangère ? (p. 16). Unidade 0.</p> <p>2. Souligne les mots du texte anglais et latin qui sont utilisées aussi tel quel en portugais (p. 95). Actividade a partir de um texto. Unidade 4.</p> <p>3. <u>Les effets liés à la structure</u> textuelle (conformité à un schéma textuel) ne sont pas exploités ; or, dans le code de la plupart des langues occidentales, le fonctionnement des textes est assez proche ... (p. 4).</p> <p>4. L'objectif de ce texte (...) va aussi permettre de (...) découvrir des motivations et discuter de l'importance de l'a apprentissage des langues étrangères. Amener les élèves à partager leurs raisons pour apprendre le français. Faire une liste au tableau de l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère (p. 6). Unidade 0.</p> <p>5. Il existerait des opérations mentales sous-jacentes à toute langue qui une fois identifiées permettraient d'apprendre une nouvelle langue. La tâche serait facilitée si on pouvait rentabiliser les « ponts » existants entre les différentes langues, c'est-à-dire recourir à l'intercompréhension. Celle-ci rendrait possible le transfert de connaissances linguistiques, culturelles et d'apprentissage; l'intercompréhension étant la capacité que tout individu possède de donner un sens grammatical et pragmatique, culturel même, à des formes linguistiques méconnues ou inconnues (p. 6). Le transparent que nous présentons prétend justement mettre l'accent sur l'importance de l'intercompréhension, c'est-à-dire des connaissances linguistiques,</p>	<p>1. Reflexão sobre aprendizagem das línguas</p> <p>2. Compreender as línguas</p> <p>3. <u>Reflexão par explicar</u> o funcionamento da língua (para o professor)</p> <p>4. Reflexão sobre a aprendizagem das línguas (para o professor)</p> <p>5. Reflexão sobre a aprendizagem das línguas (para o professor)</p>

	<p>cognitives et culturelles que l'élève a déjà acquises en langue maternelle et / ou en langue étrangère et dont on va faire le transfert pour apprendre cette nouvelle langue .</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) <ul style="list-style-type: none"> - Transferts cognitifs : - indiquer les différentes parties et donner leur équivalent en langue portugaise (...) - Transferts lexicaux : - indiquer des mots transparents par rapport au portugais (...); - indiquer des mots transparents para rapport à l'anglais (...) - Transferts grammaticaux : - travailler certains mots et expressions : délivrance (mot composé par suffixation) – à partir de « deliver » (anglais) et « ance » (=ância, portugais) ... ; - indiquer la classe grammaticale de certains mots (p. 7) <p>Sensibilizar os alunos para estratégias de intercompreensão. Unidade 0.</p> <p>6. Etudier avec l'Internet : ce texte prolonge le travail avec le texte antérieur en ce qui concerne l'importance de l'apprentissage des langues étrangères (p. 8). Unidade 0.</p> <p>7. La francophonie (...) comme c'est une langue étrangère de plus au niveau européen et même mondial, elle pourra permettre d'étudier ou de travailler dans un pays francophone. De toute façon, c'est une langue qui va permettre de communiquer avec d'autres personnes (p. 8). Unidade 0.</p>	<p>6. Reflectir sobre a aprendizagem das línguas</p> <p>7. Reflexão sobre a aprendizagem das línguas</p>
Anti-Sèche 11 Livro	<p>1. <u>Ça se passe comme</u> ça dans la pub ... Connaissent-ils des publicités qui passent sur les chaînes portugaises et dans d'autres pays ? (p. 16). Unidade 2.</p>	<p>1. Saberes sobre línguas e culturas</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
Flexible 10	<p>1. Tópicos de reflexão e actividades. Para quê aprender línguas estrangeiras? As línguas interessam a toda a «gente ou só a quem quer vir a ser tradutor/a, professor/a, ou desenvolver qualquer actividade no ramo do turismo? Quais as vantagens (e inconvenientes?) de possuir conhecimentos de várias línguas estrangeiras? Será possível aprender línguas em contexto escolar? (p. 10). Tópicos incluídos na 1ª parte « Methodologies pour l'enseignement et apprentissage du français ...». Unidade 0.</p> <p>2. Tópicos de reflexão e actividades: alguém disse que, no século XXI, quem não souber pelo menos três línguas será considerado analfabeto (p. 10) . Tópico incluído na 1ª parte « Methodologies pour l'enseignement et apprentissage du français ...». Unidade 0.</p> <p>3. Débat général : l'humanité est-elle sans issue ? Y a-t-il de la place pour l'espoir ? Faut-il être pessimiste ? Va-t-on de mal en pis ? Assiste-t-on vraiment à la défaite du matérialisme ? La spiritualité est-elle l'avenir de l'homme/ de la femme ? Faut-il être optimiste ? (p. 159). Unidade 2.</p>	<p>1. Reflexão sobre a aprendizagem das línguas</p> <p>2. Reflexão sobre a aprendizagem das línguas</p> <p>3. Reflexão sobre valores de respeito pelos povos</p>

Manual	Unidades de registo e descrição da tarefa	Categorização
<p>Manège 10</p> <p>Livro</p> <p>Professor</p>	<p>1. Observe les documents et souligne les parties en français (p. 10). Exercícios a partir de várias línguas. Unidade 0.</p> <p>2. Montre que tu connais certaines langues européennes. Associe les mots (ceux que tu connais) et les drapeaux . Place les drapeaux à leur place (p. 10). Palavras e textos em várias línguas para associar. Unidade 1.</p> <p>3. Que tipo de transferências podem ser feitas pelos alunos que aprendem uma língua estrangeira? Qual a vantagem de estudar uma língua estrangeira próxima do Português, como é o caso do Francês?(p. 11). Questões sobre um texto sobre a papel da transferência na aprendizagem das línguas. Unidade 0.</p> <p>4. La francophonie : Complète le tableau avec la liste des états francophones (p. 13). A propósito da francofonia. Unidade 0.</p> <p>5. Essaie de répondre en choisissant l'hypothèse correcte (p. 13). Perguntas sobre a francofonia. Unidade 0.</p> <p>6. L'exercice 2 a comme corpus un texte qui recherche, en même temps, à souligner et à renforcer l'importance de l'apprentissage des langues étrangères et à renforcer l'idée qu'il faut, au moins, savoir deux langues étrangères (si possible éloignées, comme l'anglais ou l'allemand et le français ou l'espagnol). Il termine par un conseil très important. Les élèves vont se rendre compte aussi qu'ils vont facilement déduire le sens de certains mots qui ne sont pas transparents du tout, de par le cotexte ou le contexte ... (p. 4). (ver ponto 3) Chamar a atenção para os falsos amigos. Unidade 0.</p> <p>7. L'exercice 5 n'est pas forcément facile ; il y a des mots qu'il leur sera difficile de classer, mais c'est là l'occasion de prouver combien les langues romanes sont proches et donc comment il est possible d'avoir recours à l'intercompréhension (p. 5). (ver ponto 1 e 2). Unidade 0.</p>	<p>1. Compreender as línguas</p> <p>2. Compreender as línguas</p> <p>3. Reflexão sobre aprendizagem das línguas</p> <p>4. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>5. Saberes sobre línguas e culturas</p> <p>6. Reflectir sobre a aprendizagem das línguas (para o professor)</p> <p>7. Compreender as línguas</p>
Manège 11	1. Nada	